

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIEL JEAN SANCHES

O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE
CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E USO DE MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA

CURITIBA
2019

GABRIEL JEAN SANCHES

O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE
CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E USO DE MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, Setor de Ciências Humanas, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dr^a. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

CURITIBA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB
9/1607

Sanches, Gabriel Jean

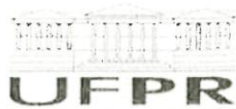
O programa Paraná fala inglês : uma autoetnografia sobre concepção de
língua e uso de material didático em sala de aula. / Gabriel Jean Sanches. –
Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

1. Língua inglesa – Material didático. 2. Língua inglesa – Prática de
ensino. 3. Línguas estrangeiras – Métodos de ensino. I. Título.

CDD – 428



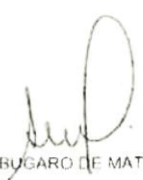
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

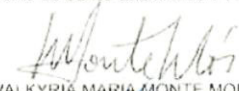
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **GABRIEL JEAN SANCHES** intitulada: **O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E USO DE MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Fevereiro de 2019


ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


WALKYRIA MARIA MONTE MOR
Avaliador Externo (USP)


JOAQUIM DOLZ
Avaliador Externo (UNIGE)



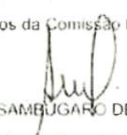
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº903


ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e oito de fevereiro de dois mil e dezanove às 14:30 horas, na sala Auditório do Bloco A do Setor de Educação Profissional e Tecnológica, SEPT - Auditório do Bloco A, Endereço: Rua Dr. Alcides Vieira Arcoverde, 1225 Jardim das Américas - Curitiba (PR), foram instalados os trabalhos de arguição do mestrando **GABRIEL JEAN SANCHES** para a Defesa Pública de sua Dissertação intitulada **O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS: UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E USO DE MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM (UFPR), WALKYRIA MARIA MONTE MOR (USP), JOAQUIM DOLZ (UNIGE). Dando início a sessão, a presidência passou a palavra ao discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação do aluno. O mestrando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 28 de Fevereiro de 2019.


ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


WALKYRIA MARIA MONTE MOR
Avaliador Externo (USP)


JOAQUIM DOLZ
Avaliador Externo (UNIGE)

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, a Professora Adriana Brahim pela paciência, aconselhamento e excelente orientação ao longo da pesquisa, mas, sobretudo, pela paciência durante meu desenvolvimento que, por diversas vezes, com poucas palavras me acalmou e permitiu que eu pudesse crescer neste percurso;

Ao meu companheiro de estrada, Anderson “Der” pelo companheirismo e pelas várias vezes que me apoiou, com palavras de incentivo durante essa fase da minha vida;

Ao Grupo de pesquisa “Geplem” e por todas as contribuições nas reuniões e a preocupação em desenvolver práticas de ensino voltadas para os Letramentos;

Ao Professor Anderson e à Professora Clarissa pelas sugestões feitas na qualificação deste trabalho;

À amiga Zuleica pela ajuda ao longo desse processo e, sobretudo, pela correção do texto;

A todos da minha família pelo apoio emocional e carinho recebido;

Aos meus colegas da Unespar pelo acompanhamento durante o desenvolvimento desta pesquisa e todas as contribuições feitas;

A todos os meus colegas de profissão que me ajudaram e sempre me incentivaram a seguir em frente no mundo da pesquisa;

À professora Walkyria Monte Mór e professor Joaquim Dolz, pelas contribuições e questionamentos realizados na banca de defesa deste trabalho;

Venham até a borda. Podemos cair. Venham até a borda. É muito alto! VENHAM ATÉ
A BORDA! E eles foram. Então ele empurrou, e eles voaram. Christopher Logue
(Gregg Braden)

RESUMO

O objetivo da pesquisa aqui apresentada foi investigar a concepção de língua presente no material didático adotado pelo programa “O Paraná fala Inglês” (PFI) por meio das atividades desenvolvidas na 2ª fase do programa na UNESPAR, bem como apresentar como se desenvolveram algumas tentativas de propor atividades abordando a perspectiva de língua como discurso a partir deste material. O interesse em fazer esta pesquisa surgiu ao pensar em uma proposta que apresente alternativas para uma prática contextualizada do ensino de línguas e que possa oferecer aos estudantes um ensino para além daquilo que já é esperado nas aulas de Inglês, ou seja, pensar em estratégias que permitam realizar atividades que não tenham como única finalidade um trabalho a partir de tópicos gramaticais. Para tal investigação apresento alguns autores que tratam de concepção de língua, tais como: Jordão (2013); Martinez (2007); Menezes de Souza (2010); Janks (2015) e Street (2015). A justificativa para a realização da pesquisa aqui apresentada se dá pelo meu interesse em apresentar as minhas práticas de ensino e analisá-las no PFI, espaço em que estou inserido como professor de língua inglesa e, também, pela importância do programa para o contexto de internacionalização da universidade. Além disso, por haver poucos estudos sobre concepção de língua voltados para o programa PFI até agora. A pesquisa é qualitativa, autoetnográfica e de cunho interpretativista que tem como objetivos específicos: a) analisar a concepção de língua do livro didático adotado por meio de recortes e trechos do diário do professor; b) analisar recortes do diário autoreflexivo na tentativa de identificar minha concepção de língua enquanto professor e; c) apresentar como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso nas aulas do PFI com o uso do material didático adotado.

Palavras-chave: Paraná Fala Inglês; Língua como discurso; internacionalização; Línguas Estrangeiras; concepção de língua

ABSTRACT

The objective of the research presented here was to investigate the language conception present in the didactic material adopted by the "Paraná Speak English" (PFI) program through the activities developed in the second phase of the program at UNESPAR as well as to present how some attempts to propose activities addressing the perspective of language as discourse from this material. The interest in doing this research arose from thinking about a proposal that presents alternatives to a contextualized practice of language teaching. This approach can offer students a teaching beyond what is already expected in English classes, that is, think of strategies that carry out activities that do not have as their sole purpose a work based on grammatical topics. For this research, I present some authors that deal with language conception, such as: Jordão (2013); Martinez (2007); Menezes de Souza (2010); Janks (2015) and Street (2015). The justification for conducting the research presented here is due to my interest in presenting my teaching practices and analyzing them in the PFI, where I work as an English teacher, and because of the importance of the program to the context of University internationalization. In addition, there are few studies on language conception for the PFI program so far. The research is qualitative, autoethnographic and interpretative. The specific objectives: a) to analyze the language conception of the didactic book adopted by means of description and excerpts from the teacher's diary. b) to analyze cuts of the self-reflexive diary in an attempt to identify my language conception as a teacher and c) present how the work was done from the language as discourse in the PFI classes with the use of the didactic material adopted.

Keywords: Paraná Speaks English; Language as discourse; internationalization; Foreign languages; language conception

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - RETIRADO DA UNIDADE 4 – IN THE CITY – PREPOSITIONS OF TIME	64
FIGURA 2 - PARTE SUPERIOR ESQUERDA DA PLATAFORMA QUE DÁ ACESSO AO LIVRO E OUTROS CONTEÚDOS	65
FIGURA 3 - EXEMPLO DE LD PARA ENSINO DE LI PARA INDONÉSIOS QUE ESTÁ PRESENTE NA SEÇÃO “LIBRARY” DA PLATAFORMA.....	66
FIGURA 4 - EXEMPLO DE LD PARA ENSINO DE LI PARA CHINESES QUE ESTÁ PRESENTE NA SEÇÃO “LIBRARY” DA PLATAFORMA.....	66
FIGURA 5 - ESPAÇO ONDE O ALUNO PODE ACESSAR O LD DA PLATAFORMA PARA OS CURSOS DO PFI	67
FIGURA 6 - LIVRO 115, PRÉ-INTERMEDIÁRIO UTILIZADO PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	69
FIGURA 7 - DISPOSIÇÃO GERAL DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO, SEPARADOS POR UNIDADES.....	75
FIGURA 8 - DIVISÃO DE CONTEÚDOS EM CADA UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO.....	75
FIGURA 9 – EXEMPLO DE DRILLS PARA PRÁTICA ORAL EM SALA DE AULA	76
FIGURA 9 – EXEMPLO DE ATIVIDADE DE LEITURA “NEWS”.....	78
FIGURA 10 - DESCRIÇÃO DOS TÓPICOS E ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO	81
FIGURA 11 – EXEMPLO DE ATIVIDADE RETIRADA DA UNIDADE 4 – READING	82
FIGURA 12 - EXEMPLO DE ATIVIDADE RETIRADO DA UNIDADE 02 – DAILY LIFE, SEÇÃO READING 2-1	84
FIGURA 13 - TROCA DE E-MAIL COM CP	98
Figure 14- FIGURA 14 – LISTA DE ATIVIDADES DA UNIDADE 03.....	105
FIGURA 15 - E-MAIL RECEBIDO DE UM ESTUDANTE, A PARTIR DO QUE FOI DISCUTIDO EM SALA SOBRE “APOLOGY NOTE”	106
FIGURA 16 - ATIVIDADE PROPOSTA PELO LD NA SEÇÃO DE WRITING.....	108
FIGURA 17 - ATIVIDADE PRODUZIDA POR UM ESTUDANTE PARTINDO DAS IDEIAS ELABORADAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA.....	110

FIGURA 18 - ESTUDANTE ESCRIVE SUA OPINIÃO SOBRE AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DE SE FAZER UMA PACKAGED TOUR/BACKPACKING.. 112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA E CORPUS PARA A REALIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	11
QUADRO 2 - RESUMO DAS ETAPAS ELABORADAS PARA ANÁLISE DE DADOS	57

LISTA DE SIGLAS

AC	-	Abordagem Comunicativa
CSF	-	Ciência sem fronteiras
CP	-	Coordenador pedagógico
ISF	-	Idiomas sem fronteiras
IES	-	Instituições de Ensino Superior
LA	-	Linguística Aplicada
LC	-	Letramento Crítico
LD	-	Livro Didático
LE	-	Língua Estrangeira
LI	-	Língua Inglesa
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MD	-	Material Didático
MCTI	-	Ministérios da Ciência e Tecnologia e Inovação
SETI	-	Secretaria Estadual de Tecnologia e Informação
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. O PROFESSOR DO PFI E A ANÁLISE AUTOETNOGRÁFICA.....	6
1.1 CONTEXTUALIZANDO A RELEVÂNCIA DA PESQUISA	6
1.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA E OS OBJETIVOS	10
1.2.1 A Concepção de língua no programa e os objetivos da pesquisa	10
2.1 DEFININDO CORRENTES DE INVESTIGAÇÃO	13
2.1.1 O estruturalismo e o pós-estruturalismo.....	13
2.2 ALGUMAS NOÇÕES DE CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ESTRUTURALISMO E NO PÓS-ESTRUTURALISMO	17
2.2.1 Língua como código	18
2.2.2 Língua como ideologia.....	19
2.2.3 Língua como discurso	20
2.3 ABORDAGENS DE ENSINO E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA: O QUE HÁ EM COMUM?	22
2.3.1 Ensino de LI e a abordagem comunicativa	22
2.3.2 O ensino de LI e os gêneros discursivos	25
2.3.3 O ensino de LI e os letramentos	30
2.3 MATERIAL DIDÁTICO, LIVRO DIDÁTICO: DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES	36
2.3.1 Ideologias linguísticas e o material didático.....	37
2.4 DEFINIÇÕES DE LIVRO DIDÁTICO	38
2.4.1 Mito da mimese e a pedagogia da assimilação	38
2.4.2 Mito do “ <i>melting pot</i> ” e a pedagogia da tolerância.....	38
2.4.3 Mito do consumismo e a pedagogia bancária	38
3. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NO PFI: UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA	40
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA	41
3.2 A AUTOETNOGRAFIA.....	42
3.2.1 Mas afinal, o que é autoetnografia?	43
3.2.2 As características de um trabalho autoetnográfico.....	46
3.2.3 As implicações em se fazer autoetnografia.....	48
3.3.1 O Ciência sem Fronteiras (CSF)	49
3.3.2 Idiomas sem Fronteiras (ISF)	50
3.3.3 O Paraná fala inglês (PFI)	51
3.4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS	55
3.5 ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS.....	57
Como se divide a análise:.....	58
4. ANÁLISE DOS DADOS: A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA REVELADA.....	60

4.1 UMA VISÃO AUTOETNOGRÁFICA DOS DADOS DA PESQUISA	60
4.2. PARTE I - A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO LIVRO DIDÁTICO	63
4.3 PARTE II - A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO PROFESSOR	88
4.4. PARTE III – ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DE ATIVIDADES PLANEJADAS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO CÓDIGO OU COMO DISCURSO NAS PRÁTICAS DO PFI?	116
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXO I.....	124
ANEXO II.....	142

INTRODUÇÃO

As questões conflitantes que surgem quando se aborda a concepção de língua em práticas de sala de aula é um assunto muito recorrente em rodas de conversa com outros professores em diversos lugares onde já tive a oportunidade de atuar. Ao tratar de concepção de língua, é extremamente importante reconhecer que a partir dela o professor decide o que trabalhar em sala de aula.

Nos espaços acadêmicos com os quais tenho contato, discute-se, incansavelmente, sobre os percursos que se trilha no ensino de línguas e qual a melhor forma de envolver os aprendizes em uma prática significativa. Ao escolher uma abordagem ou metodologia para se usar em sala de aula, pergunto-me de que maneira isso pode ser feito, o que me leva a pensar quais alternativas possibilitam abordar a realidade em que vivemos, juntamente com o propósito de analisar os materiais disponíveis para se trabalhar em sala e as finalidades de sua elaboração.

Pensar em uma proposta metodológica e em uma perspectiva teórica que abarque essas questões requer atenção redobrada, pois existem inúmeras metodologias e arcabouços teóricos, portanto, acredito que não existe uma melhor que outra. Há, deveras, metodologias que se aplicam em contextos específicos e para tal considero necessário compreender o contexto em que estou inserido a partir da própria prática enquanto professor e, ao mesmo tempo, questionar quais deveriam ser os objetivos desta prática. Assim, partindo do contexto onde se encontra determinada sala de aula e quais os propósitos que nela se pretende desenvolver, o contato com a leitura de diferentes teorias permite escolher qual teoria pode também ajudar nas práticas.

A partir dessa premissa, decidi, nesta investigação com abordagem autoetnográfica, elaborar alguns recortes que possibilitassem uma investigação da minha realidade no contexto do Paraná Fala Inglês (doravante PFI). Diante disso, objetivo responder as questões que foram levantadas sobre a minha prática, buscando entender de que maneira a concepção de língua influencia o trabalho em sala de aula, assim como a elaboração do material didático. Além disso, tenciono verificar se este material, ao sofrer alterações de acordo com a relevância a partir do contexto onde ele é utilizado para trabalhar no ensino de língua inglesa doravante (LI), poderia informar a minha concepção de língua como professor no PFI.

Assim, busco compreender o que é preciso ser feito em relação ao uso desse material e também levo em consideração as interpretações que faço das teorias e das perspectivas teórico-metodológicas para chegar a um resultado na prática, além de criar outras possibilidades durante o processo de aprendizagem da LI. Por isso, a reflexão a respeito de concepção de língua é tão

importante no momento de escolher qual perspectiva sustentará a prática em sala de aula, afinal, nossas escolhas estão sempre embasadas em alguma teoria, conforme afirma Jordão (2010, p.01):

“Toda prática está embasada em alguma teoria. Alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitudes e orienta nossas escolhas. Diante disso, é preciso estar, como os escoteiros, sempre alerta para os pressupostos que fundamentam não apenas nossas ações, mas também nossos pensamentos, nossos valores, nossos procedimentos interpretativos diante das coisas do mundo” (JORDÃO, 2010, p. 01).

Diante dessas primeiras reflexões, buscando entender quais pressupostos estão guiando minhas práticas, tenho como objetivo geral, neste estudo, investigar a concepção de língua presente no material didático adotado no PFI, bem como qual a minha concepção de língua como professor pesquisador por meio de uma análise de algumas atividades que elaborei na perspectiva de língua como discurso.

O PFI é um projeto de extensão que faz parte de uma iniciativa das Instituições Estaduais de Ensino Superior, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), e tem como um dos objetivos contribuir para a internacionalização da universidade por meio do ensino de LI.

O projeto constitui-se de diversas ações voltadas para a internacionalização das Universidades estaduais e também um curso oferecido semestralmente para docentes, discentes e agentes universitários, criando um espaço que lhes possibilite se comunicar em inglês nos mais diversos contextos do dia a dia, como prepará-los para realizar testes de proficiência que possibilite aos participantes outras oportunidades no ambiente acadêmico.

A pesquisa que aqui apresento surge como resultado de meus anseios enquanto professor no PFI e pesquisador dele, uma vez que compreendo a importância da formação do professor de LI para atuar em programas como este. Assim, proponho investigar este contexto de atuação, o meu papel como pesquisador e professor de inglês, partindo de reflexões das leituras advindas, inicialmente, da disciplina “Agência, Identidade e Discurso”, do curso de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) por meio de uma abordagem autoetnográfica de pesquisa (Calatrone, 2018).

Essa disciplina abordou, ao longo do primeiro semestre de 2017, questões acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI tais como: concepção de língua, abordagens de ensino e letramentos, entre outras. Isso me despertou grande interesse em verificar quais perspectivas

teóricas eu estava utilizando para minhas aulas e até que ponto as práticas eram influenciadas por essas perspectivas, uma vez que puder perceber a influência dessas teorias nas reflexões que comecei a fazer sobre minhas práticas.

Ainda no que se refere aos estudos desenvolvidos durante a disciplina na pós-graduação, diversos aspectos relacionados a perspectivas pós-estruturalistas foram discutidos, sobre os quais apresentarei mais detalhes adiante, uma vez que acredito na relevância dessas perspectivas para a pesquisa que realizei. Essas perspectivas pós estruturalistas fazem parte de estudos propostos por diversos pesquisadores da linguística aplicada, tais como Jordão (2013); Menezes de Souza (2011); Cope e Kalantzis (2008); Monte Mór (2014).

Esses pesquisadores propõem que o ensino de línguas necessita de reflexões mais amplas em relação às práticas em sala de aula. A partir das leituras, passei a compreender que o modo de ensinar línguas sofre transformações ao longo do tempo e que a realidade da língua não depende apenas da reprodução de padrões e convenções regularizados (Cope e Kalantzis, 2008, p. 205). Há algumas décadas, as pesquisas dos autores supracitados apontam que não se pode continuar reproduzindo práticas isoladas da realidade dos estudantes, partindo de atividades que possuem um excesso de prática de que dão prioridade à lógica e ao funcionamento da língua como código.

No capítulo II, mais especificamente na seção 2.2, apresento informações pertinentes sobre concepção de língua e, o conceito de língua como código será discutido mais detalhadamente. Somando a essas questões, entendo que os estudantes não são sempre os mesmos, pois, conforme aponta Monte Mor (2014), eles mudam com o passar do tempo devido aos avanços culturais, tecnológicos, sociais e históricos e com isso, “escola e sociedade devem estar estreitamente ligadas em suas visões de formação/educação”. (Monte Mor, 2014, p.245).

Numa perspectiva de língua como discurso, de acordo com (JORDÃO, 2006, p. 04), os sujeitos também são tidos como socio-historicamente constituídos; convém trazer à baila o sujeito da pós-modernidade, que não é dono do seu dizer e tem suas identidades politicamente situadas e suas ações estão permeadas por relações de poder (Jordão, 2006, p.04). Portanto, julgo ser necessário levar em conta os contextos dos indivíduos e pensar em práticas que considerem, sobretudo, os interesses e as expectativas dos estudantes com relação ao ensino de LI mais interessada em uma prática que seja adequada à realidade e à necessidade desses estudantes.

Desse modo, a perspectiva é voltar o olhar para a concepção de língua presente na minha prática e, ao mesmo tempo, que possa apresentar alternativas para uma prática contextualizada, que ofereça ao estudante outra perspectiva de aprendizagem para além daquilo que já é esperado

pelo senso comum nas aulas de língua inglesa, ou seja, das práticas rotinizantes e repetitivas que são reproduzidas até que se aprenda algumas estruturas para se comunicar em inglês. Esta pesquisa é uma tentativa de pensar em estratégias que permitam realizar atividades que não tenham como única finalidade a prática a partir de tópicos gramaticais, conforme uma visão estruturalista.

Alguns autores são trazidos para tratar de concepção de língua e apresentar as principais características que compõem o tema, tais como: Soares (2004); Jordão (2013); Street (2015); Janks (2015); Menezes de Souza (2011), Marques (2014) e, nesse cabedal, pretendo buscar aporte epistemológico para realizar a análise dos dados gerados para este trabalho.

No que se refere às abordagens metodológicas, acredito ser pertinente relacioná-las com o estudo que aqui proponho, uma vez que, ao escolhê-las, elas também podem informar qual a minha concepção de língua; assim seguem as seguintes abordagens: a) Abordagem comunicativa, b) Gêneros discursivos e c) Letramentos e letramento crítico a partir de Jordão (2013), Marques (2014), Bakhtin (1997), Lima (2007), Almeida Filho (1993). Nesse norte, o processo metodológico que utilizei foi a autoetnografia por dois motivos: o primeiro se deu pela liberdade em poder analisar a minha prática a partir de relatos das aulas descritas em meu diário autorreflexivo e responder às questões que levanto para nortear o estudo. Em segundo lugar, pela abordagem parecer pertinente para o modo como propus analisar o contexto pesquisado, levando em consideração que busco fazer um diálogo entre as perspectivas teóricas que foram utilizadas para a análise do material didático promovendo diferentes reflexões. Devo afirmar que fui inspirado nos trabalhos de CALATRONE, 2018; ELLIS E BOCHNER, 2000; CANAGARAJAH, 2012;). Esses autores destacam que a autoetnografia permite maior liberdade ao pesquisador, conferindo aos dados uma certa originalidade ao deixar evidente traços da identidade e da construção histórico-social do pesquisador para dentro da pesquisa científica. Calatrone (2018) aponta que essa atitude é válida, uma vez que o trabalho científico tradicional pode apagar a subjetividade do pesquisador e de seu foco de pesquisa, priorizando a estrutura do trabalho, outras vezes tirando características que seriam fundamentais para compreender melhor o contexto de pesquisa e do pesquisador (ibid., p.22). Outro aspecto importante a respeito da autoetnografia é o fato de considerar essa abordagem como um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que expõe várias camadas da consciência conectando o pessoal ao cultural e todos esses elementos conectados através do pesquisador, pois de acordo com Ellis e Bochner (2011, p. 274) nessa abordagem:

“as palavras, pensamentos e sentimentos do pesquisador também são considerados, por exemplo, a motivação pessoal para fazer um projeto, o conhecimento dos temas discutidos, respostas emocionais para uma entrevista e formas em que o entrevistador pode ter sido alterado pelo processo de entrevista” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p.274).

Considerando o que foi apontado pelos autores citados, a escolha pela autoetnografia como metodologia desta pesquisa se dá pela possibilidade de descrever os dados a partir da minha realidade e analisá-las pelas características que foram observadas ao longo da geração de dados, uma vez que eu, enquanto professor, também me coloco como pesquisador, estando em contato direto com a situação pesquisada (CALATRONE, 2018, p.19). Esse contato é possível já que envolve situações como o trabalho de campo, a aproximação entre pesquisador e participantes com os eventos, mantendo essa interação num processo constante por meio de um contato prolongado. Canagarajah (2012 *apud* CALATRONE, 2018 p.20) aponta para as vantagens na produção de conhecimento bem como a valorização do investigador como uma fonte abundante de experiências e pontos de vistas que muitas vezes não são consideradas sob o ponto de vista de uma pesquisa com metodologia tradicional. Acredito que levar em conta minhas impressões a partir desta abordagem, permitirá observar de que maneira a concepção de língua pode ser revelada através dos dados gerados assim como pelo modo como desenvolvi a pesquisa.

1. O PROFESSOR DO PFI E A ANÁLISE AUTOETNOGRÁFICA

1.1 CONTEXTUALIZANDO A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A realização da pesquisa que aqui apresento nasceu de meu interesse, enquanto pesquisador, em apresentar minhas práticas como professor no programa PFI na UNESPAR e analisá-las no espaço em que estou inserido, no *campus* de Paranaguá, considerando a importância do Programa para o contexto de internacionalização da universidade. Além disso, há poucos estudos voltados para o PFI¹ dado seu curto período de existência, com trabalhos como o de Marson (2015) em que a autora apresenta dados muito relevantes a respeito do panorama inicial da primeira fase do programa. Por isso, no meu entendimento, a discussão a respeito da existência do programa e as políticas públicas de internacionalização existentes atualmente precisam ser apresentadas, discutidas e também adaptadas. Acredito que desenvolver uma pesquisa, objetivando discutir os processos que se dão dentro no PFI, tais como concepção de língua, pode contribuir para a criação de espaços de discussão e reflexão sobre internacionalização envolvendo aqueles que estão interessados nessas ações, assim como nos processos de ensino de LI que fazem parte desse contexto.

Além disso, uma pesquisa com uma abordagem autoetnográfica pode contribuir para os estudantes que farão parte de um contexto em que as aulas poderão estar mais relacionadas com a realidade deles, assim como para os futuros professores que atuarão no PFI, uma vez que terão à disposição reflexões sobre o Programa e a minha atuação que surgiram ao longo da pesquisa e que poderão servir para pesquisas e práticas futuras. Espero que esta pesquisa possa contribuir, sobretudo, para minha formação enquanto professor pesquisador, pois, a partir dela poderei, acredito, entender melhor meu contexto de prática e realizar mudanças por meio desse processo reflexivo. A autoetnografia permite que eu possa, enquanto pesquisador, me colocar como pesquisado na área que atuo e as contribuições dessa perspectiva podem ajudar no desenvolvimento das políticas que envolvem o programa, pois:

[...] a autoetnografia apresenta vantagem para a produção de conhecimento ao valorizar o próprio investigador como uma fonte abundante de experiências e pontos de vista que não são facilmente encontrados em abordagens tradicionais, ao contrário de pesquisas positivistas que consideram tudo o que é baseado no próprio pesquisador

¹ “PARANÁ FALA INGLÊS” NA UEPG: EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA COM FOCO NA MOBILIDADE INTERNACIONAL de Isabel Cristina Vollet Marson e Elaine Ferreira do Vale Borges

como subjetivo e capaz de distorcer reivindicações válidas de conhecimento (CANAGARAJAH 2012, *apud.* CALATRONE, 2018 p.19).

O PFI faz parte da iniciativa de internacionalização das universidades, advindo do processo de globalização que parece apresentar um avanço expressivo nos últimos anos, já que “A internacionalização constitui, hoje, uma das forças que mais impacta e define a educação superior, pois é considerada um dos mais importantes desafios frente ao novo século” (MIRANDA; STALLIVIERI, 2007, p.590).

O meu contato com esse fenômeno fez com que eu pudesse perceber o papel fundamental do ensino superior em viabilizar políticas que incluam o ensino de línguas, abrindo espaço para que a comunidade acadêmica possa ter acesso aos mais diferentes conteúdos de cunho científico e cultural, sem deixar seus contextos locais por meio do contato com outras instituições nacionais e internacionais que também adotaram para si essa política.

Para Miranda e Stallivieri (2017, p. 590), a internacionalização das Instituições de Ensino Superior é um tema cada vez mais recorrente nos fóruns internacionais de discussão sobre os rumos da educação mundial e, especialmente, nos últimos anos, no Brasil. De acordo com os autores, apesar de o tema estar presente nos mais diversos espaços de discussão, ainda precisa de amadurecimento, sistematização de ações e, principalmente, da elaboração conjunta de políticas públicas de Estado que possam dar um direcionamento viável e desejado para o país, para a internacionalização do Ensino Superior,

Secchi (2013) defende que é necessário a construção de uma política pública para a internacionalização do sistema de Ensino Superior no Brasil que apoie a decisão e ação (SECCHI, 2013 *apud.* MIRANDA ET. AL. 2017, p.590) que deve ser feita por meio do diálogo entre as Instituições de Ensino Superior, o governo brasileiro e as empresas.

Em função das conexões que tem com o desenvolvimento econômico e com a diplomacia pública, a educação internacional, no Brasil, precisa receber mais atenção, especialmente no que diz respeito à definição dos interesses nacionais frente ao seu processo de internacionalização. As decisões sobre formação de talentos para o futuro do país, uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento, a contribuição nacional aos desafios mundiais e a vinculação das atividades de internacionalização das agendas regionais são questões que o país precisa tratar de forma mais propositiva (MIRANDA E STALLIVIERI, 2017, p.590).

Pensando nesses critérios e buscando contribuir significativamente para o processo de internacionalização na Universidade em que estou inserido como professor de Inglês, o que apresentei anteriormente também contribuiu para o meu interesse em analisar a concepção de língua presente no material didático do programa e o que, ou como, se pode trabalhar em sala

de aula a partir dele. Para o referencial teórico da análise, o interesse por utilizar perspectivas pós-estruturalistas emergiu a partir das inquietações que surgiram nas teorias, com as quais passei a ter contato, e que apresentaram ainda que parcialmente, algumas soluções para minhas maiores dúvidas em relação ao modo de conduzir a prática de sala de aula e de refletir, periodicamente, sobre o meu trabalho com o ensino de inglês no PFI e as abordagens de ensino que emergem a partir de minhas escolhas. Diante disso foi possível estabelecer um recorte da prática com o objetivo de analisá-la e tecer algumas discussões.

Na medida em que essas inquietações foram surgindo, busquei novos caminhos que pudessem contribuir para melhorar a minha prática em sala de aula na tentativa de aliar as perspectivas teóricas estudadas, supracitadas, nas disciplinas do programa de pós-graduação em Letras, ao trabalho diário com ensino de LI no PFI. Porém, evidentemente, surgiram dificuldades em relacionar as perspectivas teóricas com a prática de sala de aula, dessa forma foi necessário analisar o material didático adotado no curso e, especialmente, analisar como a minha prática foi se constituindo no contexto das aulas, nas interações com os estudantes e, conseqüentemente, ponderar outras possibilidades e refletir sobre como propor as práticas que julgo serem mais adequadas ao contexto de ensino de inglês do PFI.

Foi assim que enquanto pesquisador compreendi que a concepção de língua está diretamente ligada às nossas escolhas, conforme discutidas por Jordão (2006, p.02) ao ter uma consciência crítica, tal entendimento permitiria intervenções a nível epistemológico e a partir disso, realizar uma análise mais profunda nesse aspecto, o que seria possível possibilitar transformações profundas na maneira de conceber o mundo e de perceber as relações entre os diferentes sistemas que o constituem. Ao tratar dessas questões levando em conta as abordagens ou metodologias que são sugeridas para a sala de aula acredito que possa ser um pontapé inicial para esse questionamento e conseqüentemente uma possível mudança. O interesse por esse viés teórico, inicialmente, seria pela tentativa de trazer diferentes resultados a partir de práticas que não se limitam ao aprendizado descontextualizado da LI, com simples memorização de itens gramaticais, por exemplo.

Acredito que ao iniciar esse processo de questionamento, isso de alguma maneira poderá me ajudar a ponderar sobre a relevância das escolhas de abordagens e metodologias para aplicar nas aulas e, diante dessa perspectiva, buscar observar os momentos em que a maneira de observar a sala de aula, as práticas e o modo como estou desenvolvendo as atividades com os estudantes, pode revelar de alguma maneira qual a concepção de língua que tem subsidiado a minha atuação como professor no PFI.

Ao ampliar minha percepção teórica, compreendo que o que está em jogo é muito mais que as receitas prontas para se trabalhar língua, que é necessário ter consciência da visão que se tem de língua para analisar qual é a forma mais adequada e possível de propor práticas diferenciadas daquelas em que há um trabalho apenas sob a perspectiva de língua como código. Isso porque, conscientemente ou não, as escolhas podem estar pautadas naquilo que acredito ser o melhor para o contexto onde estou em atuação e dessa forma revelar qual a minha concepção de língua.

Quando menciono “melhores resultados”, refiro-me a um espaço para reflexões em que os estudantes podem se conscientizar sobre a importância de suas escolhas linguísticas, sobretudo, de modo a reconhecer suas identidades no momento que estão em contato com outras pessoas na LI. Este aspecto também é trazido por Jordão (2007, p. 24) em que ela menciona a importante relação cultural no processo de construção de significados e a consequente responsabilidade de cada pessoa para com os sentidos que constroem e reiteram. Nesse sentido, minhas escolhas estão embasadas nessa relação cultural que construo com o mundo e dessa forma a concepção de língua também pode estar pautada nesse pressuposto.

Ao me deparar com essas questões, as expectativas aumentaram quando descobri que era real a possibilidade de me colocar como professor a partir de um trabalho de sala de aula que levasse em conta a concepção de língua como discurso, de língua como prática social e de língua como espaço de reflexão crítica:

Neste sentido a educação é entendida como um espaço onde a realidade é construída, onde se legitimam visões de mundo e modos de apreendê-las, mais do que como um espaço de adaptação dos sujeitos às visões de mundo positivamente valoradas (JORDÃO, 2007, p.25).

Partindo desta visão acima mencionada, especialmente na perspectiva de que tudo é construído contingencialmente, os estudantes não só poderão ter condições de usar a LI para agirem da maneira que acharem mais adequada, de acordo com o contexto em que estão inseridos, mas também como praticar agência para se posicionarem frente a questões conflituosas da sociedade de uma maneira livre e espontânea. Assim, um ensino a partir desta visão, busca deixar de lado um ensino engessado que muitas vezes não é significativo nem para o professor, nem para o estudante. Quando penso na agência de um estudante, penso diretamente na capacidade de compreender que há uma certa abertura em relação às verdades que são construídas socialmente, como afirma Jordão (2007):

Esse princípio crítico, democrático por excelência, porque reconhece a inserção de todo e qualquer sujeito na cultura e na agência, e, portanto, na parcialidade e contingencialidade dos discursos, aponta para a possibilidade de construção de relações mais igualitárias, embora sempre sujeitas à microfísica do poder, afinal nem todos sabem a mesma coisa (JORDÃO, 2007 p. 42).

A partir desse viés, acredito que seja possível pensar em um ensino de LI que propicie um trabalho mais igualitário e que possa realizar a diferença na vida dos sujeitos envolvidos em ações de internacionalização, tais como o PFI. Pude perceber que é dessa maneira que muitos dos estudantes têm acesso à LI por meio da Universidade e podem se socializar e realizar pesquisas em LI a partir do que lhes é proporcionado, com o desenvolvimento das atividades dentro do Programa.

1.2 A REALIZAÇÃO DA PESQUISA E OS OBJETIVOS

1.2.1 A Concepção de língua no programa e os objetivos da pesquisa

Levando em consideração as questões apresentadas na seção anterior, esta pesquisa possui como objetivo geral analisar a concepção de língua do material didático adotado pelo projeto de extensão “Paraná fala Inglês” e também a minha concepção de língua como professor e pesquisador. A minha concepção será observada a partir da análise de alguns fragmentos do meu diário autoreflexivo que faz parte dos dados gerados para esta pesquisa.

Me inspirando em Calatrone (2018), tento partir de uma perspectiva pós-estruturalista de ensino-aprendizagem, como recorte de uma construção contingente de conhecimento, sendo assim, parcial e provisório, passível de sofrer alterações ao longo do processo.

Para discutir a respeito da perspectiva estruturalista e pós-estruturalista, os meus aportes teóricos buscam apoio em Lyotard, (1993); Peters, (2000); Hall (1998); Jordão (2006); pois esses autores trazem considerações relevantes para a pesquisa no que tange à escolha da forma em que se dará a organização das ideias a respeito de concepção de língua.

A discussão sobre concepção de língua é proposta a partir de Jordão, (2006); Koch, (2001); Martinez, (2007); a perspectiva é apresentada a partir desses autores uma vez que estão em consonância com o que se objetiva apresentar e analisar posteriormente.

Para discutir sobre abordagens de ensino de LI, autores como: Soares, (2004); Jordão, (2013); Street, (2003); Janks, (2013); Menezes de Souza, (2011) são trazidos à baila já que as considerações que eles trazem são pertinentes às abordagens que podem ser aplicadas em sala de aula, especialmente no que se refere à perspectiva de língua como discurso.

Em vista disso, os objetivos específicos que norteiam esta investigação são:

- a) analisar as atividades propostas pelo material didático por meio da plataforma virtual na tentativa de caracterizar a concepção de língua presente;
- b) analisar práticas individuais por meio do diário autorreflexivo na tentativa de compreender como se dão as interações em sala de aula com o uso do material didático adotado e a concepção de língua que se evidencia na prática do pesquisador;
- c) descrever como se deu a tentativa de desenvolvimento de atividades que vão ao encontro de propostas que tratam a língua como discurso.

Buscando alcançar os objetivos acima elencados, este trabalho se organiza de modo a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual é a concepção de língua presente no livro didático usado no PFI?
- 2) Qual a concepção de língua do professor pesquisador?
- 3) Como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso em atividades elaboradas para as aulas do PFI com o uso do material didático adotado?

QUADRO DE PERGUNTAS E OBJETIVOS

O quadro abaixo serve como guia exploratório do que será investigado a partir das perguntas de pesquisa, tendo em vista os objetivos e instrumentos que serão utilizados para realização da análise dos dados gerados.

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA E CORPUS PARA A REALIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

Objetivos	Perguntas de pesquisa	Corpus
a) analisar algumas atividades propostas pelo material didático por meio da plataforma virtual na tentativa de caracterizar a concepção de língua presente	Qual é a concepção de língua presente no material didático usado no PFI?	Descrição do material didático que foi utilizado durante as aulas e, consequentemente, descrito no diário autorreflexivo cujos fragmentos foram utilizados para análise dos dados

b) analisar algumas de minhas práticas na tentativa de identificar como se deram as interações em sala de aula com o uso do material didático adotado	Qual a concepção de língua do professor pesquisador?	Observação a partir de anotações pessoais, diário autorreflexivo e planos de aula
c) Desenvolver práticas que vão ao encontro de propostas que tratam a língua como discurso, como prática social. Partindo das atividades do livro didático e do material didático elaborado pelo professor.	Como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso em atividades elaboradas para as aulas do PFI com o uso do material didático adotado?	Atividades produzidas pelos estudantes e trechos do diário autorreflexivo

FONTE: O autor (2018)

2. NOÇÕES DE ESTRUTURALISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO

2.1 DEFININDO CORRENTES DE INVESTIGAÇÃO

Para embasar o que pretendo discutir a respeito de concepção de língua neste estudo, é necessário situar que a corrente investigativa filosófica que se pauta é o pós-estruturalismo, especialmente por ela questionar os princípios do estruturalismo, desconstruindo ideias binárias e fechadas que na visão estruturalista eram tidas como verdades absolutas. Diversos autores, já desde a década de 60, vêm teorizando a respeito de questões relacionadas ao estruturalismo e pós-estruturalismo, alguns deles tais como Lyotard (1993), Peters (2000), Hall (1998) e Jordão (2006) os quais fundamentam esta pesquisa.

2.1.1 O estruturalismo e o pós-estruturalismo

Nesta seção, apresento ainda que brevemente noções de língua a partir do estruturalismo e pós-estruturalismo, salientando as diferenças que existem entre esses dois. No estruturalismo, Jordão (2006) afirma que a língua é vista como um intermediário entre sujeito e mundo, isso quer dizer que a língua daria acesso ao mundo, permitiria que agíssemos nele, ainda nessa perspectiva, a língua é vista como algo externo ao sujeito, assim como a realidade e, para acessá-la, a língua representaria esse meio de acesso. Para a autora, de acordo com o estruturalismo, a língua pode ser vista como:

Um sistema fechado, transparente e passível de estudo quando abstraída de seu uso social e ideológico. Em outras palavras, seria factível separar a língua como sistema (*langue*, como diria Saussure) da língua em seu uso (*parole* para Saussure) a fim de que o sistema linguístico pudesse ser estudado, já que o uso da língua, por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria em objeto razoável para estudos científicos. (JORDÃO, 2006, p. 2)

Martinez (2007) aponta que desde o final do século XIX, com o início da era pós-industrial, mudanças significativas vêm acontecendo no âmbito da ciência e isso tem sido expressivamente observado na universidade que, de acordo com Lyotard (1993), é consequência do impacto provocado pelas mudanças tecnológicas do saber. Assim, “a universidade vem se constituindo como espaço para mudança. ” (MARTINEZ, 2007 p.15). Acredito que essa mudança, consiste em olhar para essas questões que ainda engessam o modo de ver a língua por exemplo, partindo de uma noção fixa, ou seja, que a língua é um sistema fechado e precisa ser acessado pelos sujeitos.

Para o pós-estruturalismo, “essas verdades podem não existir e que tudo pode e deve ser questionado, principalmente porque entende que qualquer pensamento e ação humana estão sempre imersos em ideologia”. Qualquer modelo e sociedade pode ser questionado uma vez que é relativo à visão de mundo dos sujeitos que a idealizam” (JORDÃO; 2001 *apud.* MARTINEZ 2007 p.16). Nesse sentido, não há uma única verdade objetiva que precisa ser acessada pelos falantes de uma língua. Compreendo que numa perspectiva pós-estruturalista há espaço para reconhecer essa “variedade de verdades” e sobretudo a partir deste reconhecimento realizar mudanças na própria realidade.

Utilizo dos pressupostos do pós-estruturalismo por acreditar que nessa perspectiva “é possível questionar conceitos abordados pelo estruturalismo” (MARTINEZ, 2007, p.14). Conceitos estes vindos do estruturalismo e, apenas por ter recebido certo caráter de legitimação e validade que, muitas vezes, contribuem para a construção de uma identidade de desigualdade frente aos desafios de nossa atualidade. Isso quer dizer que o caráter de legitimação dado a um determinado tópico só é feito porque em algum momento ele é tido como verdadeiro por um determinado grupo de prestígio. Peixoto (2011) afirma nas palavras de Araújo (2007) que “por ser dinâmico e estar presente em todo lugar, o uso e/ou prática do poder acaba criando determinados saberes que, uma vez institucionalizados e postos em circulação, geram efeitos de poder e de verdade” (ARAÚJO, 2007 *apud.* PEIXOTO 2011, p.494).

Pensando no pós-estruturalismo e o contexto de ensino de LI, concordo com Jordão (2001) sobre a ideia de se desconstruir o conhecimento tido como verdadeiro, o professor como portador da verdade, o nativo como modelo de falante de uma língua e a noção de que se aprende língua ao dominar um determinado conjunto de códigos que se fazem presentes², ou seja, no pós-estruturalismo “qualquer modelo de sociedade pode ser questionado, uma vez que é relativo à visão de mundo dos sujeitos que os elaboram” (JORDÃO, 2001, p.3). Ainda segundo a autora:

O questionamento da pós-modernidade acredita que qualquer pensamento e ação humana estão sempre imersos em ideologia, e, portanto, são sempre dependentes da experiência pessoal e coletiva de quem os realiza, relativos à visão de mundo da comunidade ou do indivíduo que os elabora. E por isso não devem ser impostos a ninguém, nem pode um ponto de vista ser percebido como o melhor: talvez o melhor que se nos apresenta, mas mesmo assim, sempre o meu melhor, que pode não ser o melhor para os outros. (IBDEM, 2001, p.03)

² Para citar alguns exemplos de verdades tidas como absolutas dentro do contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Os questionamentos levantados pela autora têm ligação com a proposta de examinar o que está dado, que as verdades podem variar de acordo com a realidade de cada sujeito e que, por isso, não existe um ponto de vista fixo. Esses elementos abordados, em muitos casos, compõem a identidade do professor de inglês dos muitos segmentos de ensino de línguas com os quais tive contato. Portanto, encontro nessa perspectiva caminhos para desconstruir e problematizar questões que até então eram tidas como máximas e absolutas nos meus contextos de prática, pois é necessário levar em consideração os diferentes processos que compõem a sala de aula e o trabalho com a língua, logo, a concepção de língua é uma delas.

Nesse sentido, o pós-estruturalismo surge como uma alternativa para repensar essas ideias³ tidas como absolutas. Para Peters (2000), o pós-estruturalismo não é uma escola de pensamento propriamente definida, já que nela se encontram diferentes conhecimentos e práticas, sobretudo críticas que, de certa forma, analisam as características de formas simbólicas da linguagem e do sujeito subjetivo, como constituintes e não como constituídos. Lyotard (1993 *apud*. MARTINEZ 2007 p. 15) afirma que em uma tendência estruturalista a ciência era vista como algo autorreferente, tendo como função romper as ideias do senso comum e das crenças tradicionais. Martinez (2007) aponta que com o pós-estruturalismo, o século XX foi considerado palco de diferentes descobertas.

A fonte de todas as fontes chama-se informação, e a ciência, assim como qualquer modalidade de conhecimento, passa a ser considerada como nada mais do que um dos possíveis modos de organizar, estocar e distribuir informações. Como consequência, as noções de ordem e de legitimação têm sido discutidas (LYOTARD, 1993 *apud*. MARTINEZ 2007 p. 15).

De acordo com Hall (1998 *apud*. 2017, p.38), o que difere o estruturalismo do pós-estruturalismo é a centralidade do sujeito. O descentramento do sujeito na visão pós-estruturalista, de acordo com Aguilar e Gonçalves (2017, p.38), “permite pensar nas mais variadas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos, por diferentes indivíduos”. Dessa forma, compreendo que o pós-estruturalismo “[...] reafirma a importância da estrutura, não na constituição do Sujeito, mas sim na determinação das diferentes posições de sujeito, que emergem nos momentos de tomada de decisão”. (PEREIRA, 2010, p. 422). Já a respeito de definições sobre essa perspectiva, Silva (2005) enfatiza que o pós-estruturalismo vem para

³ Quando falo em ideias tidas como absolutas me refiro ao pensamento tradicional e senso comum a respeito do que se pensa sobre o ensino de línguas, especificamente de LI.

questionar o *status quo*, todo e qualquer fato tido como verdadeiro deve e merece ser questionado.

Ainda pensando nessa tarefa de questionar a relação do que é tido como “certo e verdadeiro”, é justamente essa relação que busco pensar e aprofundar dentro do território científico a respeito de minhas técnicas e a eficácia delas quando aplicadas. Aguilar e Gonçalves (2017) afirmam que é necessário questionar esse lugar que a ciência ocupa enquanto quem enuncia a verdade absoluta. Para as autoras, isso constitui exatamente o discurso da ciência que está em jogo nessa perspectiva.

No que se refere à língua, Silva (1996, p. 138) afirma que assim como a identidade, a linguagem na perspectiva pós-estruturalista não é fixa. Peixoto (2011, p.492) enfatiza que para o estruturalismo “a língua é vista como um meio que utilizamos para acessar a realidade e tudo que nos circunda. Realidade esta que é completamente homogênea e estável”. Enquanto que para Silva (1996) o deslocamento do estruturalismo para o pós-estruturalismo em relação à língua se dá justamente pela passagem de uma rigidez e fixidez para uma definição em que a linguagem é vista como “fluida, contingente e instável”. (SILVA, 1996 *Apud*. PEIXOTO, 2011, p.493)

Enquanto para o professor de LI, Jordão (2006) afirma que as implicações em se realizar um trabalho com um viés pós-estruturalista são muitas, pois:

[...] conceber língua como discurso, dentro desta visão, significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja desejável, ou mesmo altamente recomendável, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar (JORDÃO, 2006, p. 06).

Em se tratando de sujeito, o pós-estruturalismo, de acordo com Jordão (2006), entende que ele é um ser inacabado, sempre em processo de construção, passa a ser aceito com todos os seus conflitos, permeado em suas mudanças e transformações. Para Martinez (2007), a linguagem não é mais quem mede o indivíduo e a vida, ela passa a ser vista como parte constituinte do mundo e dos sujeitos, pois é na linguagem que nós humanos, sentimos e compreendemos a realidade.

[...]o conhecimento do sujeito nada mais é que um reflexo das relações de poder em que esses indivíduos se encontram próximos do que é tido como legitimado, são eles quem exercem determinado poder na condição de sujeitos. Por isso há que se desconstruir esse conhecimento tido como verdade dentro de um processo contingencial, reconhecendo que todo indivíduo possui uma visão de mundo a partir da realidade e das vozes que o constitui (JORDÃO, 2005 p.07).

Pensando nessas questões que foram apresentadas e na relação delas com o ensino de línguas, apresento algumas noções de concepção de língua e o ensino de LI a partir do estruturalismo e pós-estruturalismo, pois acredito que essa conceitualização é importante para compreender melhor de que maneira os dados foram trazidos para análise que será discutida no capítulo quatro.

2.2 ALGUMAS NOÇÕES DE CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ESTRUTURALISMO E NO PÓS-ESTRUTURALISMO

Refletir sobre língua ajuda a compreender de que maneira enxergamos a sala de aula de LI e quais as ferramentas que utilizamos para dar sentido às nossas práticas. Sabendo que não existe uma “receita”, há que se entender como que se definem essas práticas, pois Jordão (2006, p. 01) afirma que “toda prática está embasada em alguma teoria, e alguma concepção de mundo. Algumas vezes mais de uma concepção sempre informa as nossas atitudes e orienta nossas escolhas”.

Dessa forma, compreendo que o professor de línguas precisa ter esse conhecimento a respeito de concepções de língua, pois é dessa forma que ele terá uma maior abertura para diferentes atuações no ensino de LI, permitindo agir de uma maneira consciente frente aos pressupostos que se depara em sala de aula e que, algumas vezes, “resultam do entrecruzamento ao mesmo tempo particular e socialmente construído que cada indivíduo realiza entre as diferentes comunidades discursivas de que faz parte” (JORDÃO, 2006, p.01).

A seguir, apresento reflexões a partir dos trabalhos de Jordão (2006), Martinez (2007) e Koch (2001) que trazem diferentes concepções de língua. A apresentação é feita de modo comparativo intencionalmente, pois entendo a relevância na compreensão em discutir perspectivas diferentes sobre concepção de língua, levando em conta que as verdades podem mudar de acordo com as vozes que permeiam o sujeito.

De acordo com Koch (2001), a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adota, sendo assim pretendo descrever as principais concepções de língua que embasam o ensino de língua materna e estrangeira por entender que é necessário ter consciência da concepção de língua que temos enquanto professores e, sobretudo, conhecer que concepções são essas que regem o trabalho em sala de aula.

Koch (2001) apresenta três concepções de língua: a) língua como representação do mundo e do pensamento; b) língua como instrumento e ferramenta de comunicação e c) língua como lugar de ação ou construção de interação. No trabalho de Jordão (2006), a língua também

pode ser entendida de três maneiras: a) língua como código b) língua como ideologia e c) língua como discurso. É a partir da perspectiva das autoras acima apresentadas e com algumas considerações de Martinez (2007) que os tópicos sobre concepção de língua serão desenvolvidos nessa seção, buscando fazer uma comparação entre essas visões.

2.2.1 Língua como código

Nessa perspectiva estruturalista, língua é percebida como código. Partindo dos estudos iniciais de Saussure (1997, *apud.* MARTINEZ 2008 p.33), para que haja comunicação verbal, há que existir um código compartilhado entre pessoas que fazem parte de um mesmo grupo. Esse código comum é entendido como língua. Seguindo essa noção, a língua está fora do sujeito e ele precisa dominá-la, já que uma vez dominado seus códigos, qualquer um teria acesso à comunicação, uma vez que é compartilhado pelos membros de uma comunidade. Koch (2001) afirma que língua, quando vista enquanto código, objetiva a transmissão de informações e, nesse caso, a língua seria externa ao indivíduo, portanto, desconsiderando usos sociais da língua de maneira mais ampla.

Nessa concepção de língua o sujeito é visto como alheio ao mundo, segue os ideais de língua enquanto estrutura, a linguagem não é afetada pelos sujeitos por se tratar de um sistema “fechado”, principalmente por desconsiderar as circunstâncias sociais do ato comunicativo. Para Koch (2001 p.14), essa concepção de língua como representação apenas do pensamento corresponde à imagem de um sujeito psicológico, individual, ou seja, ele seria “dono de sua vontade e de suas ações”. Assim, esse sujeito é visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que ela seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (KOCH, 2001, p.14).

Em seu trabalho, Martinez (2007) aponta que a língua entendida enquanto código é utilizada apenas para decodificar mensagens, ou seja, não há nessa perspectiva nenhuma relação com a sociedade, ou sequer com as diferentes formas que os usuários dessa língua operam e constroem sentidos:

[...] o estudo da língua nessa concepção opera de tal forma que língua é entendida como código, sendo essa língua utilizada para codificar e decodificar mensagens, uma vez que é concebida como um instrumento homogêneo de comunicação. Além disso, o processo de comunicação também é entendido como homogêneo, em que há um emissor, uma mensagem e um receptor. Nessa perspectiva, a língua como código é transparente e neutra, pois a comunicação é um processo linear (MARTINEZ, 2007, p.26).

Quando penso em língua como código, concordo com a citação acima, pois relaciono sempre à ideia de que se fala de um fenômeno que não é capaz de descrever a realidade da maneira como é concebido. Isso quer dizer que “a língua é alheia ao sujeito e devemos apenas aprender a utilizar e acessar aquilo que está dado” (Jordão 2006, p.02). Ao levar essa perspectiva para a sala de aula, tratar de língua como código corresponde às incansáveis atividades gramaticais que para muitos significa o “aprender” língua, que uma vez dominado aquele sistema de códigos o aprendiz estará apto para lidar com os mais diversos usos da língua, o que não é verdade. Essa concepção desconsidera as variações linguísticas, culturais, sociais, etc.

O ato de ler⁴, nessa concepção, torna-se um processo de decodificação, em que a leitura fica restrita ao decifrar o que já está dado, muito comum em aulas tradicionais, em que o estudante apenas lê e busca trazer informações superficiais do texto. Grigoletto (1999) afirma que:

(...) a maior parte das atividades continua sendo de mero reconhecimento de conteúdo factual, por meio de perguntas de compreensão geralmente óbvias, além de se esperar do aluno a leitura linear, ditadas por perguntas de compreensão que seguem rigidamente a ordem na qual as informações são apresentadas no texto (GRIGOLETTO, 1999, p.81).

Isso trazido para o contexto do professor de línguas leva a refletir sobre o modo linear que, muitas vezes, se toma para interpretar o mundo. Nessa concepção, língua é apenas um meio para se comunicar, utilizando os códigos como ferramenta para tal. Essa visão de língua, quando levada para a sala de aula, faz com que a aula seja diretamente relacionada aos códigos da língua, ignorando outros aspectos presentes no contexto. Nesse sentido, no que tange ao ensino de LI, restringe a um trabalho exclusivamente focado em práticas estruturais, fazendo com que o estudante aprenda a utilizar uma série de regras pré-estabelecidas por meio de uma gramática tradicional.

2.2.2 Língua como ideologia

Nessa perspectiva, a visão é de que não há neutralidade na relação entre o falante, o código e a língua, pois a comunicação está permeada por diferentes ideologias⁵ (Orlandi, 2003). Para Silva (1996), pensando no contexto escolar, seria possível pressupor um trabalho em que o

⁴ A leitura nessa concepção trata apenas de aspectos superficiais do texto, desconsiderando o processo participativo na construção de sentidos que é previsto na concepção de língua como discurso.

professor traria aspectos ideológicos a respeito da língua de modo a retirar o “véu” da ignorância dos aprendizes e, sobretudo, repensar o papel da escola frente aos desafios presentes em nossa sociedade.

Martinez (2007) aponta que nessa perspectiva o papel do professor e do ensino seria o de desvelar aquilo que está presente nas entrelinhas, ou seja, que o professor deve incumbir-se da tarefa de trazer à tona o que o aprendiz não é capaz de ver por conta própria:

Desse modo, com o véu da ideologia ocultando a realidade, a escola e o ensino funcionariam como espaços que desmascaram a realidade e revelam a verdade, isto é, espaços onde podemos saber a verdade, ter a possibilidade de tirar o véu que nos cega e, enfim, ter acesso à realidade, que é considerada como independente de quem a observa (MARTINEZ, 2007, p.28).

No contexto de ensino de LI essa concepção de língua entende que há regras, há comunicação, porém dentro de um sistema ideológico, por isso se faz necessário compreender, primeiramente, o contexto onde está acontecendo o ato comunicativo, levando em conta que há sempre relações ideológicas permeando a comunicação e o trabalho com ensino de línguas. No caso da leitura⁶, Jordão (2013) aponta que a compreensão parte da perspectiva do autor, de onde ele fala, qual o contexto, porque o autor usou determinado código e não outro, propiciando, dessa forma, uma compreensão do sentido ideológico que está presente nesse texto.

A visão de mundo presente nessa concepção é a de que o professor em sala de aula é o “dono do conhecimento”, os estudantes estão ali para aprender com o que o “mestre” pode ensinar. Nesse sentido, a fala do professor é legitimada, contra ele não há o que ser dito. Isso leva a pensar que apesar de se compreender e ir um pouco além do código, essa concepção ainda está ligada à ideia de que a língua está do lado de fora do indivíduo (JORDÃO; 2007).

Nas duas concepções de língua descritas até aqui, o sujeito mesmo que envolvido no processo, é totalmente desconsiderado, pois nessas concepções, seja como código, seja como ideologia, apesar das diferenças entre si, elas estão ligadas à ideia de um sujeito que “usa” a língua que está pronta, que está dada, servindo pura e simplesmente para se comunicar e, essa língua está do lado de fora, sendo acessada ou pelo código, ou desmascarada pela ideologia (JORDÃO, 2013, p. 77).

2.2.3 Língua como discurso

⁶ Apresento ainda que brevemente conceitos sobre leitura apenas para traçar a diferença entre as concepções de língua apresentadas

Nesta concepção, a língua “é entendida como um espaço para construção de conhecimento, um espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades, uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos hierarquizados, ou seja, uma arena de conflitos como a ela se referiu Bakhtin” (JORDÃO, 2005 p.01).

Assim, conforme pesquisadores já mencionados, é possível compreender que é por meio da linguagem que se constrói significado. Martinez (2007, p. 28) afirma que:

“enquanto estamos na condição de sujeitos, sempre usamos lentes para ver o mundo, e, por isso, através dessas lentes, as quais vamos adquirindo ao longo de nossa vida em nossas relações sociais e culturais, pois a realidade é sempre construída pelo olhar do observador, pois é inseparável de quem a observa” (MATURANA, 2001, apud. MARTINEZ 2007 p.29).

O contexto de ensino de língua, nessa concepção, parte de uma visão Freireana de leitura que vem ao encontro da perspectiva de língua como discurso (Martinez, 2007), ou seja, fazer com que o estudante vá além da leitura enquanto código, preso no mesmo nível do texto ou autor, e sim com vistas a buscar o que construiu da maneira como foi construído, quais concepções estão por trás dessa construção, quais são as relações de poder presentes e que, de certa forma, legitimam o que está em questão dentro do texto.

Enquanto visão de mundo, Jordão (2006) propõe que essa perspectiva nos impulsiona a refletir sobre por que pensamos da maneira que pensamos, se queremos mudar e entender o porquê queremos mudar. Essa visão, para o contexto de professor de LI, faz pensar que nada está “fechado”, tudo é construído de uma maneira que permita se comunicar por meio de um processo contingencial, levando em consideração os contextos em que os sujeitos estão envolvidos.

Tendo a perspectiva de língua como discurso de forma consciente, pode-se pensar de que maneira as atividades são realizadas e por que são realizadas dessa maneira, ou seja, quais ideologias ⁷permeiam o trabalho com ensino de línguas. Trata-se de não mais fazer por fazer, simplesmente porque está assim no livro didático, ou porque de alguma maneira “aprendi dessa forma e, portanto, assim vou passar aos meus estudantes”. Essa visão simplista não só engessa o trabalho do professor como também faz com que a reflexão ganhe menor espaço e atenção, considerando que é possível desenvolver um trabalho crítico e voltado para língua como

⁷ De acordo com Jordão (2013) entender a língua como ideologia não é dizer que ela seja necessariamente “dissimulada” ou “impeditiva” do acesso à “realidade”. Ideologia aqui é entendida no sentido foucaultiano de perspectiva cultural, social, moral, ou melhor, como sendo aquele elemento mesmo do processo de construção de sentidos que permite que o processo aconteça (2013, p.74)

discurso. Para isso, o professor precisa não só ter conhecimento da teoria, mas também deve aplicar na prática.

2.3 ABORDAGENS DE ENSINO E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA: O QUE HÁ EM COMUM?

A partir do que foi apresentado na seção anterior sobre as três concepções de língua, busco apresentar a seguir, por meio dos autores: Soares (2004); Jordão (2013); Street (2003); Janks (2013), Menezes de Souza (2011) e Marques (2014), entendimentos sobre abordagens de ensino de LI em que as visões de língua apresentadas na seção anterior, se fazem presentes. Dessa forma, com vistas a estabelecer relação entre concepção de língua e abordagem de ensino, procuro relacionar como essas abordagens podem ser percebidas nas lentes que uso enquanto professor de LI a fim de observar e refletir sobre a realidade da minha sala de aula e de que maneira um planejamento, partindo de determinado tipo de abordagem, pode informar a respeito da minha concepção de língua e do material didático.

2.3.1 Ensino de LI e a abordagem comunicativa

A primeira abordagem com a qual tive experiência em sala de aula e a reconheci, não como uma metodologia vindoura dos métodos de repetição e tradução, foi a abordagem comunicativa, doravante AC. Essa abordagem está muito ligada à visão de língua enquanto código, pois a trata como um sistema diretamente utilizado para a comunicação, sem levar em conta o uso social da língua, conforme desenvolverei em seguida

A AC surge nas décadas de 60 e 70 juntamente com outras tendências que favoreceram os aprendizes e os focalizaram em uma interação social. Segundo Widdowson (1990, p.45), na década de 90 “as aulas de línguas estrangeiras passaram a ser focadas na habilidade de comunicação e interação da língua em que os professores deveriam buscar distintos métodos nos quais os estudantes estivessem mais expostos ao *input*, isto é, à linguagem a qual os estudantes estão expostos⁸”. Porém, a maior preocupação com o uso dessa abordagem é que ela não se preocupa com os contextos de produção⁹, limitando-se apenas a reproduzir contextos tidos como “reais” em sala de aula sem considerar os sujeitos envolvidos nesse processo como produtores de novos contextos de prática, levando em consideração seu uso social.

⁸ Tradução minha

⁹ Quando me refiro a contextos reais, faço um comparativo a uma perspectiva mais estruturalista de língua. Contexto real, para Ellis & Girard (2002), seria um trabalho com situações comunicativas, porém recortes da realidade que nem sempre refletem seu uso real, aqui penso em situações que fogem do script como por exemplo uma conversa no restaurante em que as situações aprendidas em sala fogem do que acontece na realidade.

Conforme Jordão (2013, p. 22), na AC a língua é entendida como um meio de comunicação, não interessando diretamente a essa perspectiva questões voltadas a contextos políticos de produção e usos de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação. Na AC, a língua está ligada a contextos imediatos de uso, pensando em se adequar a situações de formalidade e adequação de estruturas linguísticas.

Ainda de acordo com a autora supracitada, “o professor é aquele que domina o conteúdo da disciplina e sabe transmiti-lo ao estudante; no caso da LE, o professor deve ensinar o funcionamento comunicativo da língua e sua adequação aos contextos imediatos de uso em que o estudante poderá necessitar das estruturas linguísticas para a transmissão e recepção de ideias” (JORDÃO, 2013, p. 24).

Almeida Filho (1993) defende que apesar de a AC levar em conta o ato comunicativo em sala de aula, é possível que também se trabalhe com o ensino das regras gramaticais quando o professor utiliza a AC. Dessa forma, o estudante aprende não só o contexto onde se aplica determinado tipo de repertório, mas também aprende quais regras gramaticais se fazem necessárias em cada contexto. Ainda de acordo com Almeida Filho (1993):

A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 53).

Para o autor, apesar da AC tratar do sistema comunicativo da língua e privilegiar o uso da língua, ainda há espaço nessa perspectiva para se trabalhar regras gramaticais que, de certa forma, acabam se relacionando com práticas rotinizantes. Isso cria situações que podem tirar o foco do trabalho da língua em uso, uma vez que ainda há espaço para se trabalhar gramática de forma repetitiva e desconectada.

Contudo, apesar de a tentativa de se priorizar a comunicação e o uso da língua, a AC não leva em consideração os contextos sociais que estão permeados com o uso da língua. Ela não considera, portanto, quem são os sujeitos, de onde vêm, o que falam e por que falam determinado tipo de assunto com determinadas características que muito tem a ver com seus contextos de práticas, revelando então sua identidade e seu local de fala, pois a AC está focalizada “na funcionalidade do uso de formas da língua, em sua efetividade para a comunicação direta entre

seus usuários em situações concretas e específicas de trocas linguísticas ” (JORDÃO, 2013, p.72).

No caso da AC, apesar de apresentar contextos de uso da língua, este é apenas utilizado como um mote para iniciar a aula e trabalhar a gramática. Nesse sentido, Jordão (2013, p.78) aponta que “aprender línguas nessa perspectiva é saber acionar os conjuntos de informações adequados aos contextos de comunicação específicos, sendo assim, adaptar-se a contextos comunicativos lançando mão de repertórios linguísticos, produzindo e recebendo adequadamente os enunciados próprios de cada situação comunicativa”. O que acontece com muita frequência a partir de uma perspectiva de trabalho com a AC é o trabalho a partir de estruturas do contexto comunicativo para explicitar alguma situação específica, muitas vezes não tratando exatamente de um contexto em que aquela situação ocorreu ou ocorreria em determinados contextos, mas sim criada para fins didáticos e, muitas vezes, meramente gramaticais. Nesse mesmo sentido, considero que o professor também tem um papel direto na formação de sujeitos adaptáveis aos seus contextos, porém não problematizadores, buscando nesse processo uma adaptação muito mais do que uma compreensão profunda do espaço onde estão inseridas.

O professor, responsável por ensinar a adequação das estruturas verbais aos seus contextos de uso, tem o papel educacional de formar sujeitos também adaptáveis aos seus contextos, não problematizadores de suas práticas, mas sim adaptados a elas. Compreender as diferenças culturais aqui significa constatar-las e aprender a conviver com elas, sem necessariamente se modificar nessa convivência (JORDÃO, 2013 p.83).

Quando surgiu a proposta da AC entre as décadas de 1970 e 1980, era para revolucionar o ensino de LE (Jordão 2006). A partir dessa abordagem, a língua não seria mais vista como estrutura, mas como um meio de criar significados. O processo de ensino e aprendizagem de uma LE não seria baseada apenas no conhecimento de regras gramaticais e sim na capacidade de utilizar essas regras com propriedade e eficiência para fins comunicativos. Porém, após mais de 30 anos da implementação da AC no Brasil, Almeida Filho (2010, p.136) afirma que “as regras gramaticais continuam sendo prioridade, sendo ensinadas em grande maioria das escolas regulares”.

Nessa abordagem, a perspectiva de língua presente é a de língua enquanto código, uma vez que essa não considera a construção de sentidos e sim a reprodução de contextos pré-existentes, não permitindo que o estudante busque refletir sobre seu contexto e o lugar de onde fala, nem mesmo observar as relações de poder presentes na língua e na forma como ela é abordada.

2.3.2 O ensino de LI e os gêneros discursivos

Uma segunda abordagem de ensino de línguas é o ensino voltado para o trabalho com gêneros, visando uma prática que dê ao estudante suporte para atividades interpretativas com variados tipos de textos em que o foco esteja nos aspectos que se relacionem com o contexto através da língua e permitam a criação de um espaço para reflexão sobre o papel desses textos nas diversas esferas da língua que está sendo estudada, apresento-a aqui, pois acredito que há nessa abordagem a possibilidade de se trabalhar a língua numa perspectiva discursiva.

Os autores Dolz e Scheneuwly (1996), em seus estudos se posicionaram contra o uso das tipologias clássicas¹⁰ para desenvolvimento das habilidades linguísticas, nesse sentido, eles apoiam um ensino que privilegia o uso de diferentes gêneros discursivos permitindo que o estudante tenha acesso ao uso social da língua o que, de certa forma, permite-o aprender o gênero e ao mesmo tempo a língua, participando de uma situação real com o mundo. Pensar em um ensino que trabalhe com gêneros, sejam eles primários ou secundários, faz com que o aprendiz esteja em contato com elementos que ele pode utilizar, ou ao menos reconhecer, a partir de seu uso diário, mesmo que não o conheça como gênero, com uma estrutura mais ou menos estável. Essa prática poderá permitir que o aprendiz conheça outras formas de se comunicar a partir de estruturas que ele já conhece da sua própria língua e que poderá aprender também na LE, desde que se crie uma familiaridade com esses contextos.

Para a análise dos dados que apresento no capítulo quatro, mais especificamente na parte um em que analiso uma atividade de *Reading*, é necessário salientar a importância de alguns elementos constitutivos dos gêneros discursivos, uma vez que para essa abordagem não se pode trabalhar com textos que viabilizem apenas o ensino de gramática como um de seus tópicos mais essenciais. Trabalhar com os gêneros discursivos permite que o aprendiz veja dentro de uma situação real, embora, muitas vezes, seja um recorte dessa realidade, mas focando nesses aspectos constitutivos do gênero, ou seja, da língua em uso dentro de algum contexto específico, focando em situações que se permita refletir sobre como a língua está sendo usada e não utilizando o gênero apenas como uma maneira de propor um trabalho gramatical. Os gêneros tendem a ser relativamente fixos, muitas vezes mudando apenas um pouco o seu molde, permanecendo a estrutura do enunciado sem alterar seu sentido. Sabemos que a comunicação é indispensável para os seres humanos e ela pode se dar por meio de diversas manifestações

¹⁰ Nesse leque, situam-se narração, descrição, etc., os autores afirmam que para o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, o trabalho com essas tipologias clássicas, não contempla o escopo social dos textos, pois baseia-se apenas na sua organização textual.

linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões fisionômicas etc. Segundo Bakhtin (1997, p.120), “tais manifestações são bastante diversificadas, pois estão relacionadas às muitas esferas da atividade humana”.

O fato de ser diversificado não significa que não exista uma certa estabilidade nessas manifestações, o que permite ao aprendiz se familiarizar com as estruturas postas dentro de um contexto e o permita se locomover com os conhecimentos adquiridos a respeito do tema em questão. Bakhtin (2003, p.286) aponta que “nossos discursos só se moldam em formas estáveis de oração que nos foram dadas”. Isso facilita o aprendizado e o orienta fazendo com que o trabalho com gêneros se torne um aliado muito positivo no que concerne o ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente o caso da LI, objeto principal deste estudo.

Por mais variadas que sejam todas as atividades humanas, elas estão relacionadas ao uso da língua. Por se compreender que essas atividades podem variar, o caráter dessa utilização também varia. A utilização da língua acontece sob a forma de enunciados, podendo eles serem orais ou escritos, concretos e únicos, que surgem a partir do contato humano em suas diversas esferas de comunicação. Nesse sentido, para Bakhtin (2003):

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta a nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso (BAKHTIN, 2003, p.286).

A citação acima reforça a ideia de que o enunciado reflete condições específicas com alguma finalidade em cada uma dessas esferas (Bakhtin, 2003, p.286). O aprendiz, sabendo dessa relação do enunciado e suas finalidades, começa a buscar outros olhares no ato de aprender, ou seja, é possível deixar a gramática em segundo plano ou até mesmo deixar que ela aconteça naturalmente, uma vez que o objeto observado deixa de ser a fixação de itens gramaticais e passa a ser a estrutura de um enunciado.

De acordo com Bakhtin (1997), a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana. “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 1997, p. 290), cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que se denomina gêneros do discurso. O autor supracitado afirma que estamos utilizando os gêneros do discurso quando nos comunicamos, escrevemos, falamos no dia a dia, permitindo aprender a utilizar esses gêneros quase que de

maneira inconsciente. Até nas conversas mais informais estamos utilizando algum gênero do discurso relativamente estável dentro de alguma esfera específica.

Tais gêneros, segundo Bakhtin (1997, p. 282) nos são dados “quase da mesma forma como nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. Em outras palavras, quer dizer que a organização das palavras é a condensação dessas estruturas com a única finalidade de comunicar o enunciado que muitas vezes é o mesmo, dito de maneiras diferentes. Tendo isso em mente é possível ensinar sob uma perspectiva que tire de cena o ensino de gramática e passe a levar em conta os enunciados que uma vez apreendidos poderão ser aplicados de acordo com a necessidade dos estudantes, pois aprender o “sistema da língua” nem sempre pode garantir a viabilidade de seu uso em contextos variados.

Lima (2009, p.02) afirma que os gêneros do discurso sofrem constante atualizações ou transformações e a este respeito Bakhtin (1997, p.106) diz que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Portanto, assim como a sociedade, os gêneros também estão em constante transformação, adequando-se aos mais variados modos de se comunicar que se utiliza no dia a dia. A exemplo disso citam-se os bilhetes que, antigamente, eram deixados pendurados na geladeira com algum recado específico e hoje essa prática perdeu espaço, sendo substituída por mensagens instantâneas em aplicativos como o *WhatsApp*.

No entanto, o bilhete não deixou de existir ou ser utilizado para passar mensagens rápidas, todavia houve uma modificação, uma atualização do gênero bilhete para melhor atender às demandas da sociedade. Isso aplicado em uma aula, valeria como uma forma de introduzir ao estudante a relação constante com os gêneros que muitas vezes são utilizados para além das palavras e, da mesma forma, comunicam com facilidade, como exemplo, toma-se a ideia de imagens verbo-visual que trazem em si uma série de enunciados que na maioria das vezes dispensam as palavras no ato de se comunicar.

Lima (2009, p.03) afirma que o gênero não surge do nada, pois está diretamente ligado a uma origem cultural, delimitada por seus aspectos pessoais e relacionados ao espaço, haja vista que toda cultura possui sua própria história relacionada ao tempo. Logo, o gênero que nasce dentro de determinada cultura sofre modificações de acordo com o espaço/tempo em que está inserido e sendo utilizado. É importante colocar nesse ponto a real possibilidade em aliar o trabalho com gêneros discursivos sob a perspectiva do letramento crítico, perspectiva teórica que será apresentada mais adiante e, sobretudo, por acreditar que nessa perspectiva isso seja possível dentro de um processo contingencial pensando em língua como discurso, trazendo o uso real da língua a partir dos gêneros discursivos. A discussão que faço a respeito dos gêneros

discursivos nesta seção, ajudará a compreender como se deram as atividades propostas pelo livro didático e sobretudo como eu as adaptei a partir do meu entendimento a partir da teoria lida. Considero importante enfatizar que o próprio livro didático a meu ver é um gênero e possui estabilidade em relação ao modo como dispõe as atividades na plataforma.

Ao apresentar essa abordagem, meu interesse é o de relacionar a concepção de língua como discurso com os gêneros em Bakhtin (1997), já que o trabalho com gêneros reconhece a necessidade de se levar em conta os contextos onde esses gêneros estão em uso e circulam, e consequentemente se pode realizar uma troca dialógica. Essa é uma possibilidade de fazer com que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam trazer para seus respectivos repertórios mais do conhecimento que necessitam para atuar como também para romper com as relações de poder, fazendo com que os aprendizes tenham acesso a diferentes esferas, levando em conta aquilo que já sabem da língua e expandi-la de acordo com as necessidades de seus respectivos contextos. Ao abordar os gêneros discursivos neste trabalho, busco fazer uma comparação através da teoria, entre as atividades propostas pelo livro didático que apresenta alguns gêneros e o modo como eu os adaptei na tentativa de realizar um trabalho voltado para língua como discurso.

É importante ressaltar que para o estudo de gêneros há uma relação indissociável entre as atividades humanas e as práticas sociais, isto é, é possível fazer um recorte do gênero ou da situação que deverá ser observada e estudada, porém há condições específicas em que esses textos são produzidos que precisam ser evidenciadas. No entanto ao escolher um gênero discursivo apenas para abordar o funcionamento da língua a partir dele, pode apagar características muito particulares do gênero que poderiam abrir espaço para uma discussão a respeito do uso de determinadas expressões em contextos específicos e que ao mesmo tempo fizessem o estudante criar sentido a partir delas por exemplo. Nesse sentido, considero que não é possível lidar com os gêneros sem levar em conta seu contexto, a realidade social e as condições em que ele foi produzido (MARCUSCHI, 2009, p.59). Isso é comumente visto em atividades quando aplicadas em sala de aula, a exemplo do livro didático adotado pelo Programa, que como será mostrado a partir dos dados gerados, apresenta gêneros discursivos, porém o foco é apenas o funcionamento da língua. Nesse trabalho a partir do livro didático, geralmente se faz um recorte de alguma situação enunciativa e se acredita estar desenvolvendo um trabalho dentro de um contexto real, contribuindo para a construção de sentidos, o que pode ser um engano, já que nessa concepção há que se levar em conta as condições específicas da língua para que o aprendiz possa perceber como a língua em uso acontece e pode ser utilizada. Acredito que nas

práticas do PFI com o livro didático adotado, essa situação pode ser bastante recorrente se não houver adaptações a respeito do modo como o gênero pode ser trabalhado.

Baseado nos estudos de Mattos e Valério (2010), além da proposta de uso dos gêneros discursivos que leve em conta diferentes aspectos da língua que não apenas gramaticais, entendo ser necessária uma discussão sobre o suporte desses textos. Apresento essa discussão pois acredito que ao entender essa diferença a respeito do trabalho com gêneros, pode também definir qual a concepção de língua presente ao definir o modo como se pretende trabalhar. Marcuschi (2008, p. 174) define suporte como um “*locus*” físico ou virtual com formato específico que serve de base ou como ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Ainda para o autor, o suporte textual é imprescindível, pois ele transporta e fixa o gênero. Para Marcuschi (2008), esses suportes não são neutros uma vez que ele não apenas identifica o gênero como também interfere no discurso.

Assim como o gênero e o suporte, é necessário, para fins de análise dos dados gerados para a pesquisa que apresento aqui, observar também como acontece a autenticidade presente no livro didático. A escolha por observar esse aspecto ancora-se em Mattos e Valério (2010), já que para as autoras o fator autenticidade torna-se imprescindível quando se objetiva realizar um trabalho voltado para a perspectiva de língua como discurso. Na parte três da análise dos dados, apresentarei algumas atividades realizadas com os estudantes do programa, onde faço uma comparação entre as atividades apresentadas na parte um, em que os gêneros surgem nas atividades do livro didático, porém com uma abordagem um pouco diferente, como será mostrado no capítulo quatro. A forma como abordo os gêneros partem de uma noção mais ampla, onde há interação entre os estudantes e também em relação ao gênero. Nesse sentido, considero o trabalho com recortes reais de gêneros discursivos uma vez que isso ajuda a identificar questões ideológicas presentes nos textos e a compreensão da forma como esses textos se dão em sua realidade social, retratando as regras sociais e socioculturais, discursivas e linguísticas nele inseridos.

Segundo Nunan (1999 *apud* MATTOS; VALERIO, 2010, p.144), a autenticidade é o uso da linguagem, oral ou escrita, sem alterações na estrutura ou no vocábulo para atender propósitos específicos de se ensinar uma língua. Nesse sentido, entendo que a autenticidade é um fator importante para este trabalho, uma vez que quando o foco está nos gêneros discursivos, o objetivo seria o de propiciar aos estudantes a oportunidade de uso real da língua, ou seja, ao trabalhar os gêneros a partir de situações simuladas, as atividades que são propostas, em geral estão voltadas para algum aspecto gramatical a ser trabalhado, não permitem que o sujeito veja

as características sociais e culturais que estão presentes naquele texto, ou, como nas palavras de Jordão (2010), a partir de uma perspectiva de língua como discurso, consideram-se :

Além do contexto imediato de leitura e das particularidades locais da prática de construção/atribuição de sentidos ao texto, consideram-se também o contexto geral, seu entorno social, político, cultural, ideológico, as comunidades interpretativas e seus procedimentos de leitura, as formas privilegiadas e as não privilegiadas de construir sentidos e hierarquizá-los (JORDÃO, 2010, p.75).

É levando em conta essas reflexões que busco pensar o trabalho com gêneros discursivos, levando em conta o uso de situações reais para abordar os temas do LD do PFI, nas atividades que planejei como tentativas de se trabalhar na perspectiva de língua como discurso nas minhas aulas. As atividades realizadas e que serão apresentadas na seção de análise, tratavam de gêneros discursivos do mundo digital a exemplo de e-mail, texto para blog e documento colaborativo. A intenção com este trabalho, era fazer o estudante participar de atividades do mundo digital, onde alguns já possuíam conhecimento sobre o funcionamento do gênero em questão. Dessa forma, busquei fazer com que os estudantes construíssem sentido a partir dos temas propostos pelo livro didático, com foco nas adaptações que realizei, priorizando o uso da língua em um contexto de interação para que dessa forma criassem seus próprios textos, nesse sentido, acredito que é pertinente apresentar os Letramentos, perspectiva que acredito estar aliada à minha tentativa com as atividades propostas.

2.3.3 O ensino de LI e os letramentos

Dentre as outras abordagens apresentadas, a dos letramentos é a que traz uma possibilidade de observar desdobramentos voltados para a concepção de língua como discurso. Apresento a seguir alguns pressupostos dos letramentos com o intuito de contextualizar a relação dessa perspectiva com os objetivos desta pesquisa, pois acredito que ao trabalhar a partir dos letramentos, a concepção de língua como discurso está presente. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros pode ser um aliado, tendo um foco mais amplo no contexto permitindo que o estudante possa interagir e construir sentidos, relacionando o que está sendo discutido com sua própria realidade e sobretudo não ficar preso apenas aos aspectos gramaticais, que são propostos pelo livro didático do programa como será apresentado a partir dos dados gerados.

Marques (2014, p. 54) aponta que o termo letramento, de acordo com Soares (2004), começa a ganhar sentido a partir da década de 70 quando em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo, professores e pesquisadores buscavam uma forma de legitimar práticas que

iam além daquelas tradicionais, calcadas quase que exclusivamente em familiarizar os aprendizes ao que se entendia por sistema da língua classicamente fixada na escrita.

Segundo Soares (2004), esse termo é introduzido com o intuito de ressignificar essas práticas tidas exclusivamente como forma de alfabetização, por acreditar que o termo alfabetizar limita-se muito em apenas decodificar as letras e o significado das palavras ao invés de tentar compreender os sentidos que estão por detrás dessa construção meramente sistêmica. Porém, essa visão ainda estava muito voltada ao ensino de língua materna aqui no Brasil.

Street (1995, *apud* MARQUES, 2014, p. 56), partindo de uma noção de letramento com base socioideológica, propõe um modelo de ensino que deixa de entender o processo de aprendizagem de leitura e escrita com base em atividades que visam habilidades cognitivas desenvolvidas por meio da decodificação, memorização e inferência e passa a compreender o processo de leitura e escrita inserido em um determinado contexto sócio histórico. Portanto, fatores culturais e suas relações de poder dentro desses contextos fazem parte da produção de sentido como parte desse processo do ensino de leitura e escrita. Diante desse olhar ressignificado que Street (1995) apresenta, o termo letramento passa a ganhar um sentido mais amplo, possibilitando um trabalho para além da decodificação, dando ao professor a possibilidade de trabalhar com outros contextos e sentidos possíveis.

Soares (2001, p.47) enfatiza a necessidade de situar o termo letramento como práticas sociais de linguagem privilegiando os usos sociais da língua escrita. A autora afirma que “a aprendizagem da língua escrita não se reduz a uma questão técnica, uma vez que se encontra situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais”. Dessa forma, não basta apenas trabalhar com o uso sistêmico da língua, mas sim considerar o sentido social dos enunciados, o contexto e o *background* de quem os produz.

No que tange a diferentes sentidos de letramento, discussões promovidas pelo *New London Group* no final da década de 90 surgiram como formas alternativas de compreender como os sentidos são construídos no novo milênio (CAZDEN, C.; COPE B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. ET AL, 2000). Sob essa perspectiva, os contextos de produção de sentidos na era da globalização são considerados como um meio de intercâmbio cada vez maior entre as pessoas no mundo, destacando a diversidade cultural e social das sociedades que começam a emergir.

Neste âmbito, Monte Mór (2012), assim como o *New London Group* (1996), reconhece essas mudanças pelas quais o mundo vem passando e enfatiza a importância de se repensar o ensino de línguas, levando em consideração as novas ferramentas advindas com as novas tecnologias de informação e comunicação que podem contribuir para uma visão integral de

língua. Para Monte Mór (2012), a sociedade transformou e tem transformado as linguagens e modos de comunicação e interação do mesmo modo que é transformada.

Nesse sentido, a referida autora defende que o ensino necessita de uma revisão de saberes e reflexão sobre outras abordagens de ensino possibilitando às pessoas interagirem, fazendo com que tenham mais capacidade de tomadas de decisão e escolhas, principalmente no que se refere a essas novas linguagens que permeiam a sociedade em um ritmo cada vez mais rápido, levando todos a perceber que o ensino tradicional não tem dado conta. “Não dar conta” é ignorar o (s) contexto(s) dos aprendizes e, sobretudo, não levar em consideração que os sentidos são construídos contingencialmente e toda tentativa de se criar um padrão pode suprimir as subjetividades presentes dentro desses contextos.

Nesse momento de rápida transição de padrões e moldes que até então serviram para trazer abordagens sobre o que se compreende por ensino de LI especificamente, tenta-se abrir caminhos para além dos letramentos já conhecidos que vinham sendo aplicados em sala de aula. Era necessário trazer para o trabalho com ensino de LI outros tipos de textos que estão associados com as novas ferramentas que surgiram na era da globalização e vem ganhando novas formas e espaços no mundo digital, a exemplo disso temos os textos multimodais. Dias (2012, p.9 *apud*. Borges 2015, p.48) aponta que as práticas multiletradas originam-se com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line”.

Borges (2015, p.48) afirma que a capacidade de lidar com a multimodalidade é necessária na formação do professor, pois envolve a capacidade de ler, produzir ou assistir a textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial.

Mattos e Valério (2010) apontam que essas transformações se deram a partir da necessidade do funcionamento de indivíduos e instituições em um mundo globalizado, a desenvoltura comunicativa em uma sociedade informatizada e altamente digitalizada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003 *apud*. Mattos e Valério, 2010 p.146). Partindo dessa premissa, é preciso levar em consideração que há outras maneiras de se trabalhar em sala, que possa ir além do que se propõem metodologias e abordagens tidas como tradicionais no ensino de línguas.

Diante desse cenário de transformações constantes no modo de criar e fazer sentido em um mundo cada vez mais digital, diferentes terminologias surgiram para complementar as

noções de letramentos já existentes com o intuito de dar conta de novas e variadas atitudes frente a questões de ensino, com foco em linguagem e construção de sentidos, tais como letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Não farei aqui uma apresentação minuciosa dos fundamentos e das implicações em relação ao uso de cada uma dessas terminologias e seus pressupostos, características, etc. No entanto, acredito ser conveniente apresentar uma breve discussão sobre LC, pois me interessa o viés com o qual esta perspectiva trabalha em relação à concepção de língua. Em outras palavras, uma vez que esta perspectiva traz como um de seus pressupostos o trabalho com a língua segundo uma noção de discurso, e não de código, considero relevante trazer o apoio teórico de autores que apresentam esta perspectiva, principalmente em relação às suas contribuições para o trabalho com o ensino e a aprendizagem de língua.

O LC não é uma metodologia propriamente dita, mas, conforme afirma Janks (2013, *apud* MATTOS, 2014, p. 92), é uma perspectiva da abordagem crítica da linguagem capacitando as pessoas para lerem as palavras e o mundo, levando em conta as questões de poder, identidade, diferenças, podendo assim escreverem e reescreverem o mundo. Nas palavras da autora:

Letramento crítico é tornar possível que pessoas jovens leiam tanto a palavra como o mundo em relação a questões de poder, identidade, diferença e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Envolve também a escrita e a reescrita do mundo: diz respeito à criação e à recriação. O letramento crítico, desde seu início no trabalho de Paulo Freire (1972), relacionava letramento a uma política de auto-empoderamento e a uma ética do cuidado (JANKS, 2013, p.227).

O termo letramento crítico ganha espaço dentro de estudos da linguística aplicada por dar conta de uma série de situações não consideradas por outras abordagens mais utilizadas e abrangentes até agora, a exemplo da abordagem comunicativa. Isso porque o letramento crítico vai além da prática e uso da língua com contextos reais e usos do dia a dia que o aprendiz possa vir a utilizar em suas práticas, mas, especialmente, por se preocupar com o uso social da língua e como essa relação se dá com as escolhas linguísticas feitas nos mais diferentes contextos em que se está inserido. O letramento crítico, assim, concebe língua como “discurso¹¹ espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013, p.73). E é exatamente por este motivo que apresento reflexões sobre o letramento crítico aqui: pelo fato de esta perspectiva trazer a concepção de língua como discurso como sendo uma das bases para práticas de trabalho com a língua.

¹¹ Razão pela qual se apresenta a perspectiva do letramento crítico nesta seção

Tendo como base as discussões levantadas até agora e que alicerçam a pesquisa aqui apresentada, enfatizo que buscarei analisar não apenas qual é a concepção de língua do material didático que utilizo nas minhas aulas do PFI. Penso também como a minha prática tem se desenvolvido no contexto do Programa a partir das influências de leituras e reflexões sobre diferentes concepções de língua realizadas nos espaços de formação como pesquisador e como professor no programa.

Por isso, considero importante também tecer algumas reflexões sobre práticas de leitura, uma vez que o material didático do PFI traz esta como uma das habilidades a serem desenvolvidas. A partir da concepção de língua como discurso presente na perspectiva do LC, Jordão (2013, p. 26) aponta que o processo de leitura os significados são “atribuídos aos textos durante a leitura e com base em procedimentos construídos e hierarquizados socialmente por determinadas comunidades interpretativas”. Entendo, portanto, que os sentidos são construídos na cultura, na sociedade e na língua, e o leitor percebe-se, conforme afirmado por Menezes de Souza (2011, p. 83), “desenvolvendo processos de construção de sentido, tornando-se capaz de ler-se lendo, de observar-se enquanto construtor e atribuidor de sentido às coisas”. Esta reflexão traz para mim subsídios para eu pensar nas atividades de leitura propostas pelo LD do PFI e nas atividades que eu planejei para as minhas aulas, a partir do LD, mas que tentaram trabalhar em outra perspectiva de língua, a do discurso. Nas análises, pretendo buscar apoio no que apresento aqui para desenvolver reflexões sobre como tem se dado minha prática de sala de aula.

Retomando a reflexão da perspectiva de língua como discurso, Jordão (2007, p. 121) defende que com a noção de discurso “não existem posições mais próximas ou mais distantes da verdade, de uma suposta realidade exterior aos sujeitos que as constroem”. Isso, de acordo com a autora, acontece, pois, a construção de sentidos é sempre influenciada contingencialmente pela construção histórica e social, ou seja, não existe um parâmetro fixo para ser observado, visto que tudo é relativo no tempo, espaço e realidade de cada sujeito. Para o letramento crítico, ler a si mesmo e o mundo pode colaborar para o processo de transformação e conscientização em que o leitor não apenas decodifica o texto, mas também é capaz de questionar o mundo ao seu redor de forma crítica (Jordão, 2013).

Com efeito, questionar de forma crítica, nesse caso específico, penso também se refere às escolhas linguísticas, no momento em que se pensa no porquê usar um termo e não outro, por que dizer isso e não aquilo, isto é, é ter consciência de seus usos e saber que não há neutralidade no discurso e as formas de ver a realidade podem ser diferentes. A descrição dessa realidade

poderá variar a depender do conhecimento de mundo desse sujeito e da forma como ele interpreta o mundo e de quais ferramentas ele usa para essa interpretação a partir de seu contexto.

Duboc (2012, *apud* MARQUES, 2014 p.41) afirma que há muito tempo estudiosos têm tentado dar conta do ensino de línguas estrangeiras pautados na internalização de habilidades que levem à aquisição da língua. Métodos e abordagens têm sido pensados, desenvolvidos e aplicados no intuito de proporcionar situações de interação e usabilidade no aprendizado de uma língua estrangeira. Tal busca aponta para uma concepção de língua como algo externo ao indivíduo, passível de ser apreendida já que, em geral, acaba por não incluir questões de heterogeneidade ou negociação de sentidos, aspectos basilares em quaisquer práticas sociais.

A partir dessas definições entendo que o ser crítico pode ser entendido também como alguém que vai além do *status quo* que desconstrói o “olhar treinado” (DUBOC; FERRAZ; 2011, p. 24). Percebo que desconstruir esse olhar treinado consiste em justamente estar consciente dos usos linguísticos e, principalmente, buscar uma linguagem que se aproxime daquilo que se quer dizer, sendo mais próximo da realidade que se tenta descrever por meio da língua. A saber, quando se aprende uma língua com base no sistema gramatical, não se discute sobre essas questões tão importantes na consolidação da identidade de um sujeito, seja na língua materna ou em uma língua estrangeira.

Marques (2014, p.51) afirma que, de acordo com o que é proposto por Bakhtin & Volochinov (2006), o LC tem como pressuposto que os sentidos atribuíveis a um texto não podem ser concebidos em qualquer linearidade, dependente pura e exclusivamente de um trabalho abstrato de formas linguísticas, ainda em consonância com a ideia dos autores, quando se trata de linguagem, fala-se de seres humanos, assim como de nossas especificidades.

Dessa forma, Marques (2014, p.54) enfatiza que é importante tomar como ponto de partida, nas aulas de LI, questões relativas ao sujeito, subjetividade e práticas discursivas, o que significa dizer que é na interação verbal que a atribuição de sentidos se apresenta, sendo, portanto, dessa forma que a negociação de sentidos se torna uma atividade central no trabalho com a língua. No que tange à visão Bakhtiniana de concepção de língua, “o LC assume que é na arena de conflitos da interação verbal que as subjetividades que são construídas socialmente emergem.” (MARQUES, 2014 p.54). Nesse sentido, nas palavras de Bakhtin:

A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 2006, p.58).

Considerando a fala do autor na citação acima, é possível concluir que é através da interação que as palavras tomam forma e fazem sentido para quem está envolvido no processo. Não há como definir um parâmetro de significado sem os participantes desse processo de interação, pois é nesse contato que a atribuição de sentidos ocorre e pode ser compartilhada.

Ao discutir contexto de linguagem, é necessário pensar na pluralidade de vozes presentes em todos os textos com os quais se tem contato, com que se relaciona e também se constrói, porque se está constantemente atribuindo novos sentidos já produzidos por outras pessoas, estabelecendo um ciclo de construção de sentidos a partir de algo previamente existente.

Então, diante dessa perspectiva não parece ser adequado pensar em língua como algo estático, tendo como ponto de partida as observações gramaticais ou como forma de materializar discursos, mas como uma prática de reconstrução de sentidos com base nas mais variadas formas de produção de significado. Trata-se, aqui, de entender a língua como discurso (JORDÃO, 2006, p.07)

2.3 MATERIAL DIDÁTICO, LIVRO DIDÁTICO: DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES

Nesta seção apresento brevemente algumas definições de livro didático e material didático, com vistas a observar de que maneira as ideologias linguísticas que estão presentes nos livros podem ser informadas. Na análise que realizarei algumas das reflexões aqui apresentadas poderão ser observadas por meio das atividades propostas pelo material didático do PFI, através dos trechos do diário autorreflexivo e também das atividades planejadas por mim a partir do material didático adotado para as aulas de LI no PFI.

Os livros didáticos, doravante LD, são grandes aliados dos professores no ensino de LE's, mas é importante salientar que nem sempre compõem a totalidade do material didático utilizado. De acordo com Gonzales (2015, p.30), diversos autores da linguística aplicada já definiram o que é material didático em sala de aula. Para Tomlinson (1998), material didático é tudo que o professor utiliza para promover o aprendizado de uma língua: livros, exercícios, folhetins, palestras, jornais e vídeos etc.... Prahbu (1988) considera tudo que envolve o ato discursivo, que constituem as lições praticadas em sala pode ser considerado material didático.

De acordo com Gonzales (2015), é possível encontrar no Glossário de LA a seguinte definição sobre os materiais didáticos:

A segunda de quatro materialidades praticadas por um professor de língua em seu ofício. Materiais são codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para fazer a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões. Todo material tem de ser apreendido em seus propósitos e tornado vivo no desempenho de professores e seus aprendentes [...] (GONZALES, 2015 p. 28).

A partir disso, considero que compreender a diferença entre esses dois conceitos permite pensar que, apesar de ter o livro didático como apoio, ele não é e nem deve ser a totalidade dentro da prática, ou seja, nem tudo que é abordado em sala de aula faz parte desse material didático.

Pensar na expressão “material didático” como algo mais abrangente também confere ao professor maior liberdade para agregar novos conteúdos para as aulas de LE’s. “Ao tentarem se apropriar do material, os agentes primeiros e segundos dos processos de ensinar e de aprender ou adquirir línguas devem estar abertos às adaptações, modificações e ajustes às necessidades e desejos de professores e alunos” (Gonzales, 2015, p.28). Para Almeida Filho (2012), material didático nem sempre inclui o livro didático, embora o segundo seja sempre um material didático.

2.3.1 Ideologias linguísticas e o material didático

Sobre material didático encontro apoio em Schereyl (2012) para embasar a análise crítica do livro didático, ponderando as ideologias linguísticas e o ensino de LI por meio do trabalho com livros didáticos. A autora traz algumas reflexões e possibilidades de se trabalhar com materiais como ela mesmo chama “de dentro”, que valorizam elementos que são “excluídos” pela cultura hegemônica, sendo uma maneira de democratizar o ensino de línguas e levar em consideração aspectos que vão além da mera comemoração do encontro de diferentes culturas, isto é, realmente entender sobre o outro, partindo do próprio contexto ou local de fala e problematizar essa relação.

Esses materiais de dentro, como a autora defende, são materiais elaborados pelo próprio professor a partir do contexto em que se encontra e com eles se busca ir além da celebração das culturas e do que é diferente. Por estarem disponíveis e de fácil acesso aos estudantes uma vez que foram elaborados pelo professor, esses materiais privilegiam a identidade desses estudantes, fazendo com que eles possam questionar essa construção hegemônica que apresenta o mundo e, muitas vezes, eles não participam e precisam se relacionar e aceitar ainda que à distância, apenas por se tratar de uma determinada cultura que as pessoas de um grupo específico de falantes da LI tem para si e que são adotadas pelos livros didáticos.

2.4 DEFINIÇÕES DE LIVRO DIDÁTICO

Ainda com apoio nos estudos de Scheyerl (2015), para esta seção trago algumas definições consideradas relevantes para tematizar a respeito do material didático e de sua composição. Em se tratando de concepção de língua que pode ser encontrada no livro didático, a autora aponta para três vertentes ideológicas que, para fins de delimitação do escopo da pesquisa serão apresentadas a seguir, sendo elas: A) “Mito da mimese” ou “mito do colonizador” B) “Mito do *melting pot*” e C) “mito do consumismo”

2.4.1 Mito da mimese e a pedagogia da assimilação

Nessa perspectiva, Scheyerl (2015, p. 41) aponta que os LD’s “ilustram um mundo ideal das culturas alvo”, havendo, assim, um “engessamento” e uma série de adesão à normatividade, com padrões linguísticos rígidos, buscando sempre a aproximação absoluta à pronúncia nativa, visto que nessa perspectiva busca-se uma nova identidade para os estudantes.

Nesse sentido, Mota (2010 *Apud.* Scheyerl, 2015 p.41) afirma que é a metodologia que treina a rejeição da própria identidade, criando no aprendiz o desejo de ser o outro. Segundo a autora, este fato também pode ser chamado de “pedagogia da assimilação”. Vale salientar que a prioridade, nessa concepção, é a de que “qualquer aspecto cultural que surge nos materiais instrucionais deve ser puramente Anglo-saxônicos” (SCHEYERL 2015 p.41).

2.4.2 Mito do “*melting pot*” e a pedagogia da tolerância

Segundo Scheyerl (2015), após os anos 70 surgiram também outros movimentos, tais como o multiculturalismo que trazia em si confrontos que permitiriam ao aprendiz observar algumas amenidades manifestadas pelos falantes da língua alvo. Nesta concepção já é possível ver uma maior abertura para a diversidade entre os povos, mas ainda assim é tratada apenas como algo interessante, trazendo temas como culinária, folclore que eram apenas vistos como algo para se admirar. O mito do *melting pot* também pode ser associado com a abordagem comunicativa, pois dentro dessa concepção ainda há forte interesse com o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa.

2.4.3 Mito do consumismo e a pedagogia bancária

A terceira vertente ideológica a partir dos estudos de Scheyerl (Op.cit) é o chamado “Mito do consumismo”, que faz parte de uma pedagogia bancária, coadunando com Freire (1977). Ela agiria como um instrumento de opressão, em que o educador é o agente e os estudantes meros depósitos de conhecimentos que, por sua vez, deveriam ser assimilados sem qualquer tipo de reflexão.

Aqui, a autora busca fazer uma relação da pedagogia bancária com a mercantilização dos livros didáticos, pois, com a globalização e o capitalismo, o mundo sofre um tipo de homogeneização cultural “onde busca-se fundir todas as culturas em apenas uma, a consumista, que baseia seus valores e crenças em mercadorias e marcas que se espalham rapidamente pelo planeta” (SCHEYERL, 2015, p. 45)

Nesse norte, o livro didático torna-se um produto comparável a tantos outros disponíveis no mercado, disponível para ser consumido pelo ávido aprendiz de língua estrangeira que, ao longo do usufruto deste material, irá se deparar com um mundo perfeito vendido pelo capitalismo, em que os estereótipos tomam conta e criam um abismo ainda maior entre as diferenças que compõem uma cultura. Esse “mundo plástico” (SIQUEIRA, 2015) permite uma celebração que impede a associação do que deveria estar realmente sendo associado e tematizado no cotidiano dos diversos cursos de línguas (SCHEYERL, 2015, p. 45).

Enquanto professor já me deparei muito com essas três concepções presentes nos diversos livros didáticos com os quais já tive a oportunidade de trabalhar. Acredito que seja relevante considerar a discussão sobre material didático a respeito dos mitos a que eles podem ser submetidos a partir de sua elaboração e discutir de que maneira algumas dessas concepções apresentadas podem ser relacionadas com o livro didático que é adotado para as aulas no PFI a partir das unidades escolhidas para a análise e também a partir das reflexões do diário autoreflexivo.

Diante dessas considerações pretendo, para a análise dos dados, considerar algumas unidades do material didático do PFI como essencialmente retirados do livro didático virtual e, sobretudo, algumas adaptações feitas por mim a partir do planejamento das minhas aulas.

3. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NO PFI: UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA

Nesta seção apresento o percurso metodológico da investigação. Ela se divide em três subseções: A) A natureza da pesquisa B) O contexto da pesquisa e C) Informações sobre os dados gerados para análise e que serão desenvolvidos com mais propriedade nas seções subsequentes.

a) A natureza da pesquisa;

É salutar explicar sobre a escolha em fazer uma pesquisa autoetnográfica e a relevância de fazê-la dentro do contexto em que estou inserido, principalmente por compreender que essa é uma maneira de abrir espaço para refletir sobre: a) o que vem sendo feito a respeito da prática em sala de aula dentro de programas voltados para a internacionalização das IES, como é o caso do PFI; b) a relação entre teoria e prática e como isso vem sendo feito a partir das ferramentas disponíveis para o professor e; c) como tem sido a utilização de teorias que estudei desde que iniciei a pós-graduação e como isso influenciou o modo de enxergar minhas práticas. Busco observar a maneira que a minha prática acontece como professor, e não enfatizar ou fazer generalizações sobre o que é considerado certo ou errado em relação a outros contextos que se assemelham ao meu. A ideia aqui é criar um espaço para discussão de uma das ações de internacionalização, pois a considero de muita importância como uma das políticas públicas voltadas para o ensino de línguas.

b) O contexto da pesquisa

Apresento de maneira abrangente o contexto do PFI e como ocorre, atualmente, dentro da universidade pública, bem como um percurso histórico que se faz necessário para entender como o programa se desenvolveu. Além disso, destaco a importância em discutir sobre novas práticas dentro do contexto de políticas públicas que permitam aos estudantes atuarem a partir de práticas de internacionalização, admitindo que esse processo se solidifique e traga novas oportunidades e implementações tanto para a comunidade acadêmica quanto para os estudantes envolvidos neste processo.

Nessa seção, meu contexto como professor de línguas será detalhado, assim como os meus anseios com a sala de aula, buscando trazer discussões que serão analisadas e que também servirão como meio para realizar a análise de dados.

c) Instrumentos elaborados para análise de dados e procedimentos de geração de dados.

Os procedimentos e ferramentas elaboradas para o estudo aqui descrito objetivaram contribuir para as análises propostas, ou seja, foi possível por meio das seguintes estratégias: a) descrição do livro didático; b) diário autorreflexivo e relato pessoal e; c) proposta de atividade desenvolvida com os estudantes e apresentadas a partir de planejamento prévio; analisar e investigar questões de concepção de língua presentes na minha prática enquanto professor dentro do PFI. Isso quer dizer que tentarei apresentar algumas respostas para as perguntas de pesquisa a partir de dados gerados com a observação e descrição da realidade na minha visão enquanto professor e acredito que contribuirão para a análise de dados.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A natureza dessa pesquisa é qualitativa (EISNER 1998). O caráter qualitativo do estudo na caracterização dessa abordagem de investigação existe devido a alguns pontos principais que a especificam:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p.23).

Eisner (1998) aponta que o pensamento qualitativo está presente em nossas vidas, portanto, não deve ser interpretado como algo extraordinário, mas sim como um aspecto natural que faz parte do cotidiano (EISNER, 1998, *apud*. Martinez 2007, p. 87). Além disso, é uma pesquisa autoetnográfica¹² (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; CALATRONE, 2018;), isto é, a pesquisa é de cunho etnográfico, pois o pesquisador se coloca presente como parte da pesquisa, ou seja, além de pesquisador ele também é o participante pesquisado, pois de acordo com Erickson (1986, p.68),

[...] a relevância da pesquisa etnográfica se dá por revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições parte dessas estruturas sociais de forma que essa se abra e evidencie os processos por elas engendrados e de difícil visibilidade para os sujeitos que dela fazem parte (ERICKSON, 1986, p.68).

¹² Os pressupostos da pesquisa autoetnográfica encontram-se na seção 5.4 desta pesquisa

Ao compreender que questões como concepção de língua nem sempre são visíveis no primeiro instante, a pesquisa de natureza etnográfica pode surgir como uma possibilidade de aprofundamento para obter algumas respostas por meio de instrumentos que propiciem uma análise de dados, as quais respondam as perguntas de pesquisa a partir do espaço em que escolhi pesquisar.

A realidade educativa é complexa, dinâmica, interativa, situando o fenômeno educativo num contexto social, numa realidade histórica e contemplando aspectos importantes, tais como crenças, valores, significados que não sendo diretamente observáveis são, por isso, difíceis de investigar como destacam Arnal et al. (1994); Ludke & André (1996); Santos (1999; 2002). Partindo dessa tese, percebo a complexidade da investigação aqui apresentada especialmente por se tratar do meu próprio contexto, pois estou imerso nele, exigindo ainda mais minúcia em relação ao modo de observar os dados.

Como método para esta investigação, utilizo uma análise documental que, conforme Lüdke; André (1986, p. 38), é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

De acordo com Lüdke; André (1986), os documentos:

[...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Como dito acima, a pesquisa proposta é qualitativa, interpretativista e de cunho etnográfico com vistas a investigar de que maneira se dá a concepção de língua presente no material didático do PFI, assim como verificar como se desenvolveu o trabalho a partir da perspectiva de língua como discurso. Esses materiais fazem parte da realidade observada, elaborados por mim em meu contexto de prática e a partir de uma visão autoetnográfica. Os dados gerados são analisados por meio de um diálogo com as perspectivas teóricas. Com isso, não tenho como objetivo exatamente descrever a realidade que “deve” ser alcançada ou buscar o *certo* ou *errado*, no entanto, o que tenciono fazer é trazer uma visão do espaço pesquisado por meio de relatos e experiências, utilizando-me de diários autorreflexivos, anotações, observações e pequenos detalhes que me chamam atenção e podem compor o *corpus* da pesquisa.

3.2 A AUTOETNOGRAFIA

A escolha em adotar a autoetnografia como perspectiva investigativa desta pesquisa emergiu porque nela eu poderia trabalhar com meu próprio contexto, assim como pelas características que foram observadas ao longo da geração de dados, uma vez que enquanto professor também me assumo pesquisador, estando em contato direto com a situação pesquisada (CALATRONE, 2018, p.17), envolvendo situações como o trabalho de campo, a aproximação entre pesquisador e participantes, com os eventos, mantendo essa interação um processo constante por meio de um contato prolongado. Portanto, a presente pesquisa, guia-se especialmente pela observação e diálogo entre pesquisador e pesquisado e também por meio da análise de documentos oficiais (ANDRÉ, 1995). Neste trabalho, os documentos são constituídos de recortes das unidades do material didático *online* usado para as aulas do PFI.

É importante ressaltar que a autoetnografia permite maior liberdade ao pesquisador, uma vez que ele pode trazer uma certa “originalidade” ou até mesmo traços de sua identidade e de sua construção histórico-social para dentro da pesquisa científica. Essa atitude é necessária, segundo Calatrone (2018), uma vez que o trabalho científico muitas vezes apaga a subjetividade do pesquisador e de seu foco de pesquisa, priorizando a estrutura do trabalho, outras vezes tirando características que seriam fundamentais para compreender melhor o contexto de pesquisa e do pesquisador (*ibid.*, p.22). Méndez (2013 *apud*. CALATRONE 2018 p. 20) defende que este tipo de investigação não trata somente de escrever sobre si mesmo, mas trata também de ser crítico em relação às experiências pessoais no desenvolvimento da pesquisa realizada ou sobre experiências do tópico sendo investigado. Acredito que o uso dessa abordagem pode trazer aspectos positivos e reflexivos para o contexto pesquisado, uma vez que os dados que serão apresentados e discutidos poderão contribuir para a melhoria das práticas que acontecem nesses espaços como é o caso do PFI.

3.2.1 Mas afinal, o que é autoetnografia?

O termo autoetnografia é atribuído a David Hayano (*Apud*. TEDLOCK, 2000) e vem sendo utilizado para estudos antropológicos e das ciências sociais (KOCK; GODO; LENZI; 2008). Para os autoetnógrafos, os processos de pesquisa podem variar de acordo com a ênfase no estilo que se propõe a desenvolver, justamente por se tratar de uma “*auto*” pesquisa, quando o pesquisador é quem delimita o que será visto a partir de sua visão do espaço em que será observado.

Ellis e Bochner (2000, p. 245) definem autoetnografia como um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que expõe várias camadas da consciência conectando o pessoal ao cultural. Dessa forma é possível descrever um trabalho como este que foi desenvolvido nesta pesquisa, pois a autoetnografia, de acordo com Mcilveen (2008), é uma forma específica de investigação crítica que integra teoria e prática e é justamente o que se pretende fazer neste trabalho. Ellis e Bochner (2000, p. 245) explicam que um dos principais objetivos da autoetnografia é trazer a minha própria reflexão enquanto pesquisador como participante de estudo.

As inquietações que surgem quando se adentra a teoria e prática são muitas e, frequentemente, torna-se difícil descrevê-las em um contexto onde o método aplicado é mais importante que o conteúdo. Por isso, acredito que a autoetnografia seja uma abordagem que pode auxiliar na aproximação entre pesquisador e participante de pesquisa, especialmente pelo fato de que nessa abordagem se pode pensar “fora da caixinha” e, literalmente, deixar que as ideias fluam de acordo com as possibilidades presentes em contextos específicos.

De acordo com Calatrone (2018, p.19), a autoetnografia é uma abordagem de investigação que pode se considerar alinhada com as perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, diretamente associada com a proposta desta pesquisa e também apresenta características específicas e distintas em relação a outras abordagens semelhantes, como é o caso da etnografia. Para Elis (2004 *apud* CALATRONE, 2018 p. 19), “uma distinção entre essas duas é o fato de que geralmente na autoetnografia os textos são redigidos em primeira pessoa e o próprio pesquisador é o foco da pesquisa”.

Pensando nessas características, em especial na área do ensino-aprendizagem de LE, Canagarajah (2012 *apud* CALATRONE, 2018 p.20) argumenta para as vantagens na produção de conhecimento bem como a valorização do investigador como uma fonte abundante de experiências e pontos de vistas que não são encontradas em abordagens tradicionais, uma vez que estas abordagens são capazes de suprimir as experiências do investigador, enquanto que nesta abordagem acredita-se que o pesquisador não poderia distorcer as reivindicações válidas de conhecimento.

Para Wielewicksi (2001), conhecimento e poder são indissociáveis, a saber, seria ingênuo pensar que é possível fazer um “*retrato fiel*” de situações conflitantes e fragmentadas. Para a autora supracitada, nenhuma pesquisa etnográfica pode delimitar os procedimentos de análise antes de a própria pesquisa ser realizada. Martinez (2007) comenta que a teoria etnográfica pós-estruturalista apenas guia o pesquisador a encontrar suas respostas para suas perguntas já que

cada situação investigada é compreendida unicamente e individualmente pela perspectiva do pesquisador e de seus participantes (WIELEWICKI, 2001 *Apud*. MARTINEZ 2007, p.89)

No contexto de teoria e prática e o fazer da pesquisa autoetnográfica, McIlveen (2008) e Ellis e Bochner (2000) afirmam que as experiências da vida cotidiana ficam evidentes, juntamente com os aspectos emocionais, no momento de contar uma história autobiográfica em que o pesquisador mostra a dupla identidade de si mesmo, isto é, de um lado pesquisador, de outro, sujeito humanizado. Realidade esta que tentarei não só descrever, mas também refletir nesta pesquisa. Pois, na autoetnografia é possível, por meio do escopo da pesquisa, delimitar qual o espaço será observado, elaborar os moldes que servirão para gerar os dados e, em seguida, gerar esses dados para análise.

Spry (2001) defende que a abordagem autoetnográfica pode ser também definida como uma forma de fazer narrativa crítica ao seu próprio contexto em relação a outros contextos sociais, permitindo que o pesquisador tenha uma visão ampla de seu contexto, possibilitando-lhe uma visão de pesquisador e pesquisado. Era esse tipo de perspectiva que sempre busquei, fosse nas leituras para discussão e reflexões quanto para a pesquisa. Convém destacar que não tenho interesse em realizar estudos quantitativos nesse caráter de pesquisa. O intuito, conforme Martinez (2008 p.89), “é refletir sobre informações coletadas e sobre considerações teóricas já existentes nessa área de pesquisa”.

Para Canagarajah (2012, *apud* CALATRONE, 2018 p.19), a autoetnografia pode ser considerada um gênero. Esse método é uma valiosa forma de produzir conhecimento para profissionais de diversas comunidades, partindo de um conhecimento específico e situado localmente e que suas experiências podem ser apresentadas de maneira acadêmica menos ameaçadora, contrário ao modo como as produções vêm sendo abordadas dentro desses ambientes.

O termo “ameaçador” representa muito bem o medo que muitos de nós, professores-pesquisadores, sentimos quando queremos descrever nossas realidades e associá-las com as teorias apreendidas. A autoetnografia abre maior espaço para que a criatividade do pesquisador seja colocada em prática e possibilita a produção mais autêntica, sendo possível identificar padrões nas situações descritas e perceber como elas acontecem dentro de um espaço contingente e situado.

Por isso, daqui em diante, os dados não serão tratados nesta pesquisa, como “dados gerados”, partindo do pressuposto de que a autoetnografia não precisa necessariamente ser vista como um método de pesquisa propriamente dito, especialmente por esse termo se restringir a

técnicas e procedimentos de coleta de dados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Nesse sentido, a autoetnografia é uma abordagem e os termos que nela se encontram não são fixos, uma vez que a tentativa será de não se prender a esses termos. Portanto, a autoetnografia será tratada como uma abordagem ou como um gênero de pesquisa como já dito anteriormente em outros momentos desta dissertação.

3.2.2 As características de um trabalho autoetnográfico

De acordo com Ellis e Bochner (2000, p.246), os textos autoetnográficos são geralmente escritos em primeira pessoa e podem surgir em forma de conto, poesia, ficção. No caso desta pesquisa, os dados ora aparecem em forma de trechos do diário autorreflexivo com reflexões a respeito das aulas, ora a partir do planejamento da aula que servirá para discussão apresentada, posteriormente. Calatrone (2018, p. 19) aponta que “os relatos autobiográficos, portanto, frequentemente deixam de seguir a estrutura de um texto acadêmico por excelência uma vez que não costumam utilizar-se de verbos impessoais com vistas a se distanciar do objeto de investigação”. Convém ressaltar, enquanto pesquisador e sujeito pesquisado, que isso pode se tornar um desafio. Isso porque, em contextos acadêmicos, ainda se prima pelo fazer científico para que não haja alteração dos ritos pré-estabelecidos, isto é, seguir as normas que são estabelecidas para desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Nesse norte, destaco que a opção de manter a primeira pessoa do discurso foi um modo de me colocar diretamente em ação, seja como professor ou pesquisador, entendendo ambos como sujeitos indissociáveis (BORTONI, 2004), uma vez que toda a discussão teórica enquanto pesquisador reflete diretamente na minha prática como professor. Todavia essa estratégia de ser observado como se estivesse de fora do professor é uma estratégia de olhar para os dados como de fato se apresentam.

A exploração da autoetnografia de forma descritiva gera muito medo, dúvida e dores emocionais. Somente quando se pensa que não pode suportar mais a dor é que o verdadeiro trabalho está apenas começando. Então há a vulnerabilidade de revelar-se, sem ser capaz de retomar o que foi escrito ou ter controle de como os leitores vão interpretá-lo. É difícil e estranho sentir que a própria vida está sendo criticada, assim como seu trabalho. (KOCH, GODOI et al., 2008, p.96).

Não é o objetivo deste estudo questionar o fazer científico ou o modo de se realizar pesquisa, e sim trazer outras perspectivas que possam contribuir para o cenário e encorajar outros pesquisadores a utilizarem a autoetnografia como um meio propício e de extrema relevância no

momento de pensar no contexto a ser observado, além de verificar como se dão as práticas no espaço analisado.

A autoetnografia, no meu entender, é uma oportunidade de experienciar o trabalho como professor de LI no PFI e, ao mesmo tempo, acreditando na importância para contribuir com um estudo voltado para o desenvolvimento de aulas e a pensar na produção de futuros materiais didáticos. É relevante destacar a possibilidade de trazer contribuições para a prática em sala de aula partindo de uma reflexão crítica dos contextos de aprendizagem. Nem sempre é fácil tecer uma reflexão crítica sobre o próprio contexto, pois o estranhamento é inerente ao sujeito. Ao ler e reler o meu texto, descubro em mim um vazio de palavras que só é possível perceber quando se deposita uma certa sinceridade reflexiva ao analisar aquilo que foi escrito. Acredito que quando se é o foco de análise e ao mesmo tempo quem faz a análise, o objeto de estudo gera conflitos ao pesquisador/pesquisado.

É possível perceber, não só no momento de escrever, mas também de analisar o que se escreveu, as características que compõem o sujeito enquanto professor e, de acordo com Ellis e Bochner (2000, p. 246), “muitas vezes pode parecer “humilhante” nesse fazer autoetnográfico, pois dessa forma vamos a fundo, podendo observar nossa prática dentro do local onde estamos inseridos. Humilhante no sentido de ser “exposto”, ter que descrever minuciosamente, analisar e discutir sobre aquilo que tem feito em sala de aula, que nem sempre sai como planejado. Ao mesmo tempo é preciso considerar que se trata apenas de um recorte, sendo, portanto, apenas uma das possíveis leituras e interpretações a serem feitas dentro do contexto pesquisado.

Perceber que as práticas nem sempre estão aliadas ao que se propõe na teoria pode gerar certa frustração, entretanto ter consciência dessa lacuna permite que o professor possa buscar uma maneira para se aproximar do resultado desejado. No meu caso, especificamente, o trabalho desenvolvido a partir de uma perspectiva autoetnográfica permitiu que eu pudesse observar como acontece a minha prática, o modo como o andamento é registrado e refletir sobre a concepção de língua que possuo enquanto professor/pesquisador, sendo ela, reflexos de experiências e estudos. Analisar os dados para este trabalho de pesquisa possibilitou o reconhecimento de que na prática não existe apenas uma voz, mas diversas vozes que me constituem enquanto professor/pesquisador, enquanto indivíduo social. Para Jordão (2006), são essas vozes que compõem a nossa identidade e nos permite agir, nesse contexto, como professor-pesquisador.

Para aprofundar a discussão, partindo da abordagem autoetnográfica, o objetivo é refletir sobre os recortes, problematizá-los para a discussão, observar a realidade e descrevê-la,

deixando a critério do leitor tirar suas próprias conclusões para que tenha as próprias interpretações com base em seus contextos e realidades.

Volto meu olhar de pesquisador para questões de concepção de língua, o olhar está na tentativa de desconstruir o que é tido como verdade absoluta sobre o papel do professor de inglês em relação às concepções de língua que permeiam a prática e, conseqüentemente, o material didático elaborado. Pretendo relevar que essa perspectiva de linguagem não é neutra, possui um caráter ideológico e por entender que toda prática está embasada em alguma teoria (JORDÃO, 2007). Logo, é possível adotar “lentes” para observar esses dados gerados.

3.2.3 As implicações em se fazer autoetnografia

Para Ellis e Bochner (2000, p. 247) ninguém melhor que o sujeito envolvido para descrever sua realidade dentro de um contexto. Isso significa que, por meio da autoetnografia, o sujeito pode compreender a si mesmo em um momento como sujeito pesquisador, em outro sujeito pesquisado, isso tudo sendo possível dentro de seu ambiente, o local de onde surgem as inquietações para a pesquisa, ou seja, o ato de compreender a si mesmo. Isto permite também que se compreenda os outros que estão envolvidos nesse processo, pois ao se esclarecer algumas dúvidas e inquietações por meio da observação e reflexão constante, é possível melhorar a própria prática ou ao menos ter consciência de como e por que determinadas práticas acontecem (JORDÃO, 2010).

3.3 CONTEXTO HISTÓRICO DO PFI E INTERNACIONALIZAÇÃO

Acredito ser necessário apresentar o contexto histórico do PFI nas IES do estado do Paraná, traçando um caminho que se inicia desde o Ciência sem fronteiras, doravante CSF, iniciativa do governo federal. Para realizar a descrição do contexto histórico, trago à baila algumas informações de pesquisas anteriores relacionadas ao PFI, tal como o trabalho de Marson (2017) que apresenta os dados com algumas informações oficiais sobre o contexto histórico de programas voltados para o ensino de LI nas universidades públicas do país.

Os documentos que descrevo a seguir informam os trâmites do programa dentro das esferas públicas, desde o ISF até chegar ao contexto *pesquisado*. Esses documentos podem ser de fundamental importância para entendermos historicamente o papel do PFI no processo de internacionalização que teve início no CSF. Considero importante expor o panorama das ações de internacionalização do ensino superior brasileiro, até chegarmos ao PFI, contexto de geração de dados da pesquisa aqui apresentada. É salutar mostrar esse panorama uma vez que o PFI se

trata de um programa que tem objetivos específicos em relação ao trabalho com o ensino de LI, sendo um destes objetivos capacitar os estudantes a interagirem em um contexto de internacionalização.

Considero importante destacar que a ideia aqui é trazer informações sobre as ações de internacionalização que trazem para o contexto acadêmico programas como o PFI, tais como o Ciência sem Fronteiras, Idiomas sem Fronteiras. Tais programas fazem parte de iniciativas da esfera de políticas públicas e tem muita importância, pois foram criadas como uma forma de investir no ensino de língua estrangeira, em especial a LI como é o caso do PFI. Por isso, investigar esses contextos torna-se fundamental, pois ao trazer reflexões acerca desses contextos, eles podem ser melhorados e fortalecidos.

3.3.1 O Ciência sem Fronteiras (CSF)

Segundo o que constava no site oficial do Ciência sem Fronteiras¹³ e que constam no trabalho de Marson (2017, p.35), este é um programa que:

“busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC” (MARSON, 2017, p.35).

Os objetivos do programa de acordo com o que constava no site eram:

1. Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
2. Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (PORTAL CSF, 2011).

¹³ Atualmente o site encontra-se indisponível para acesso, após o cancelamento do CSF por parte do governo federal. Restaram apenas as informações que foram consultadas em outras pesquisas como a de Marson 2017.

É importante destacar que de acordo com o Portal CsF (2013), suas metas foram propostas inicialmente até 2015, prevendo a oferta de 101.000 bolsas a estudantes e pesquisadores no País e no exterior, das quais 75.000 seriam financiadas com recursos do Governo Federal e 26.000 concedidas com recursos da iniciativa privada¹⁴. Dessa forma, haveriam vagas para o maior número de estudantes que desejassem ter acesso ao ensino de língua estrangeira e, ao mesmo tempo, que possibilitasse o desenvolvimento de relações com universidades de outros países em forma de parceria.

3.3.2 Idiomas sem Fronteiras (ISF)

O Inglês sem Fronteiras foi instituído em 2012 pela esfera federal, por intermédio do Ministério da Educação, tendo como um dos objetivos o de “propiciar a formação e capacitação de estudantes de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012a, p. 1).

Por entender que, apesar da demanda de estudantes participantes do CSF, muitos ainda não possuíam a proficiência linguística necessária para participar efetivamente das propostas do programa, surgiu a necessidade de implementar iniciativas como o ISF pois, “as ações empreendidas no âmbito do programa Inglês sem Fronteiras serão complementares às atividades do programa Ciência sem Fronteiras” (BRASIL, 2012a, p. 1), figurando entre seus objetivos específicos, presentes no Art. 2:

[...] II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros [...] (BRASIL, 2012a, p.1).

No primeiro momento, os alunos das universidades federais foram os beneficiados com o programa, embora a Portaria previsse a possibilidade de acordos de cooperação com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

De acordo com os incisos de I a IV do Art. 7 (BRASIL, 2012^a, p. 2), o ISF conta com o apoio da CAPES, a qual se encarrega de:

¹⁴ (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metas>¹⁴)

I - Implementar a aplicação dos testes de proficiência aos potenciais participantes do Programa; II - implementar a formação virtual de estudantes selecionados pelo Programa; III - colaborar com a Secretaria da Educação Superior no acompanhamento e avaliação do Programa; e IV- implementar a concessão de bolsas e auxílios referentes ao Programa.

Visando atender a demanda de participantes para aplicação dos testes de proficiência, surge então a iniciativa da abertura de programas que viabilizassem espaços onde os estudantes que desejassem fazer esses testes pudessem ter contato com a língua alvo, como consta no Art. 3:

Art. 3o Para a execução do Programa Inglês sem Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com entidades privadas, bem como parcerias já firmadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2012a, p.1).

As ações do ISF, desde sua implementação, eram vistas como atividades complementares às atividades do CSF, mas acabaram ampliando-se com a inclusão de outras línguas estrangeiras, voltadas principalmente para a capacitação de estudantes, de professores e agentes das instituições. Além disso, o foco na capacitação se expande para um processo de formação de docentes, discentes e agentes universitários, deixando de visar apenas à aplicação de exames de proficiência, como era inicialmente o objetivo desses programas.

Considerando o que foi apresentado acima, com o objetivo de traçar um caminho histórico dos programas voltados para o ensino de línguas estrangeiras sob iniciativa do governo federal, pude perceber que houve outras propostas de implementação do ensino de língua estrangeira na universidade pública, o que possibilitou a implementação de programas como o PFI que é de iniciativa estadual.

Considero iniciativas como estas extremamente importantes para o estabelecimento de políticas públicas que priorizem o ensino de línguas, abrindo espaço e oportunidades para pessoas que não puderam aprender inglês no tempo de escola, por exemplo. Essas iniciativas também são importantes para o ambiente acadêmico, no sentido de que podem oportunizar o contato entre pesquisadores de diversas instituições, através de um ambiente virtual e também pelas comunidades interpretativas que partilham dentro e fora desse espaço.

3.3.3 O Paraná fala inglês (PFI)

O Paraná Fala Inglês, doravante PFI, é um Programa destinado às Instituições Estaduais de Ensino Superior (IES), realizado em parceria com a SETI e que faz parte de um Programa mais amplo chamado Paraná Fala Idiomas. Sua primeira fase teve início em 2014 e término em 2016. O Programa tem por objetivo geral, de acordo com a SETI (2014), “impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira”.

Para a segunda fase do PFI, que teve início no segundo semestre de 2017, o Governo do Estado do Paraná firmou uma parceria com o Governo Canadense, representado pela *Languages Canada* e pela *Smart English*. Ambas são apresentadas respectivamente como “uma associação do setor de educação linguística do Canadá, e [...] instituição com exclusivo e inovador sistema de aprendizagem de LI desenvolvido pelo Departamento Pedagógico da *Canadian College of English Language*. ” (ESTADO DO PARANÁ – ATO OFICIAL, 2017).

De acordo com o que consta no site da SETI¹⁵, a segunda fase do programa iniciou em junho de 2017 e nesta fase partiu-se do princípio de que é necessário ir além da preparação para os testes de proficiência para se aproximar às reais necessidades de apoio ao processo de internacionalização em todas as esferas da atividade universitária, conforme trecho descrito a seguir

Nesse sentido, serão ofertados cursos que viabilizem a utilização da língua inglesa em contexto real, a exemplo do inglês acadêmico e inglês para fins específicos. Esses e outros cursos previstos contribuirão para potencializar as publicações em revistas de alto impacto internacional. Também oferecem a possibilidade de preparar a comunidade acadêmica para cooperações internacionais no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão, a partir de um cenário de diversidade linguística e cultural (SETI, 2017)¹⁶.

Nesta fase, de acordo com a SETI, buscou-se viabilizar práticas que fossem ao encontro das ações de internacionalização e permitissem aos estudantes um maior contato com contexto de pesquisa, ensino e extensão, fazendo, dessa forma, com que essa fase do programa tivesse objetivos diferenciados, envolvendo contextos de diversidade linguística e cultural para além dos preparatórios para testes de proficiência.

Nesse sentido, foram disponibilizados para o programa, 20 computadores para cada laboratório nos campi de Campo Mourão, União da Vitória e Paranaguá. Para esse trabalho, também tivemos acesso a um livro didático que serviria para os cursos ofertados, assim como

¹⁵ <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272> acesso em: 17/10/2018

¹⁶ <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272> acesso em: 17/10/2018

um coordenador pedagógico para atender as demandas desses cursos assim como a elaboração de planejamento em conjunto com os professores bolsistas.

Pensando nesses aspectos citados anteriormente, o que mais me chamou atenção, despertando questionamento ao analisa-lo, foi o livro didático. Pergunto-me de que maneira um livro didático poderia contribuir para o PFI e se ele somente daria conta de trabalhar a diversidade linguística e cultural por si só. Sabemos que a intervenção do professor na elaboração desses materiais, mesmo que exista um livro didático adotado, é imprescindível, pois é o professor que está em contato com os estudantes. Acredito que esse material deva contribuir para os objetivos do programa e, principalmente, contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

O material didático adotado, da plataforma *Smart English*, é inteiramente digital e pode ser acessado *online*. Ele foi cuidadosamente analisado pelos coordenadores do PFI em todas as IES participantes do programa. Atualmente, no Paraná, o PFI é oferecido em sete IES, sendo elas campus de instituições da UNESPAR, UEL, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UENP e UEM. Em parecer jurídico sobre o acordo de cooperação Unespar/*Smart English*, o representante da instituição canadense no Brasil, Paulo Barnewitz Orlandi, destaca que:

O SMRT é um sistema de ensino de língua inglesa com aulas presenciais, apoiado por uma plataforma digital, que conta com vários recursos tecnológicos. O sistema incorpora um método de aprendizagem conjugada, em que é combinada a interação face-a-face do aluno com o professor na sala de aula e com o conteúdo online. Assim, a tecnologia é integrada em tarefas e incorporada na sala de aula (ORLANDI, 2017, s.p.).

A proposta do livro didático, como é possível ver na citação acima, é a “integração” de tarefas com tecnologia. Essa aprendizagem conjugada como o autor menciona, seria partindo de uma proposta onde o professor interage com os estudantes, a partir das atividades propostas que se encontram nesse livro didático. Ao observar o modo como as aulas seriam desenvolvidas a partir desse livro, sendo essa a minha primeira experiência em um ambiente digital voltado para o ensino de língua inglesa, decidi tomar nota das minhas práticas para compreender de que maneira eu estava desenvolvendo essas atividades e como elas poderiam ser aliadas as teorias que estudei.

Conforme já apresentado, o contexto da investigação proposta é a minha prática de ensino de inglês no PFI, usando o livro didático *online* adotado no Programa. O principal objetivo é caracterizar a concepção de língua presente no referido livro e a maneira que ele é utilizado a partir da minha prática enquanto professor do programa no *Campus* de Paranaguá. O

programa é oferecido semestralmente e conta com uma carga horária de 60 horas, sendo elas 48 horas presencial e 12 horas semipresencial. Os alunos precisam ter 75% presença nessas aulas para obterem certificação ao final do semestre. As aulas presenciais contam 4 horas semanais e mais 1 hora para realização das atividades à distância.

Para participar do PFI, o estudante de graduação precisa se inscrever por meio de um formulário disponibilizado virtualmente e realizar um teste de nivelamento. Neste mesmo formulário, o estudante precisa escrever um pequeno texto para que o professor possa ter uma ideia do perfil desse aluno e qual o conhecimento linguístico que ele possui antes de participar do curso. O nivelamento permite que se verifique qual o conhecimento de língua que o estudante possui para que, dessa forma, ele seja matriculado em uma turma de mesmo nível.

Cada professor fica responsável por três turmas com 20 alunos em cada uma, realizando atividades por meio da plataforma *Smrt English*¹⁷ no laboratório de línguas da UNESPAR. Todos os alunos têm acesso à plataforma por meio do computador e o material que é elaborado para as aulas fica disponível com o uso de projetor para que algumas atividades, realizadas em conjunto, possam ser expostas ao final de cada aula.

As atividades realizadas presencialmente envolvem a interação entre os participantes e o professor. Os estudantes precisam trabalhar coletivamente para que utilizem a LE durante quase todo o tempo da aula. As aulas são ministradas em Inglês, porém os alunos que ainda possuem uma certa dificuldade em se expressar na escrita dessa língua alvo, podem utilizar a língua materna para a mediação das atividades.

A plataforma *Smart English*¹⁸ permite aos alunos acesso ao livro digital e outros conteúdos multimídia, como aulas virtuais com professores nativos a partir de qualquer dispositivo eletrônico. Dentro do programa, no segundo semestre de 2017¹⁹, foi utilizado o livro digital 115, que abrange conteúdo para ensino de Inglês destinado a alunos de nível pré-intermediário inscritos no curso. O material abrange conteúdos de *listening*, *speaking*, *writing* e *reading* bem como atividades envolvendo tópicos gramaticais específicos relacionados ao tema que está sendo trabalhado em cada unidade. Apesar de o formato digital do material, algumas atividades mereciam atenção pelo fato de estarem voltadas, especificamente, para o aspecto estrutural da língua, fato este que me inquietou e me levou a analisar a concepção de língua presente no material.

¹⁷ <https://smrtenglish.com/>

¹⁸ <https://smrtenglish.com/>

¹⁹ Período em que realizei a geração de dados para esta pesquisa

3.4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, a partir da abordagem autoetnográfica, descrevo a maneira pela qual realizei a geração de dados. Optei pela elaboração de um diário autorreflexivo, pois acredito que este tipo de instrumento contribui para a pesquisa autoetnográfica, o que foi confirmado ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Pois de acordo com Ellis e Bochner (2000):

“a autoetnografia diz respeito a pesquisa em que se busca valorizar a experiência do pesquisador através da descrição e análise sistemática para a maior compreensão dos aspectos do contexto ao qual pertence ou em que participa” (ELLIS E BOCHNER, 2000, p.345).

A respeito da citação acima, este fato, contribuiu para um melhor entendimento e um melhor desenvolvimento da análise, mostrando a minha visão de professor, como sujeito pesquisado, e contribuindo para que as minhas reflexões como pesquisador pudessem emergir no decorrer das análises. Nesse sentido, Brodkey (1996) aponta que:

“a autoetnografia convida escritores a verem a si e todos os outros como sujeitos humanos construídos em um emaranhado de situações culturais, sociais e históricas e relações em zonas de contato. (BRODKEY, 1996, p. 29, tradução minha)²⁰.

Esses emaranhados, fazem parte da nossa construção social, e é a partir desse entendimento que apresento os dados gerados a partir dos trechos do diário autorreflexivo que foram divididos em três partes, e os dados foram separados entre as descrições do pesquisador, tanto do material quanto do diário autorreflexivo. Convém destacar que essa divisão foi desvelada em um determinado momento da pesquisa, quando senti o embaralhamento causado pelos múltiplos olhares que foram surgindo no desenvolvimento daquilo que seria utilizado como recorte para esta pesquisa. Não seria possível desenvolver uma análise sem ter critérios para a interpretação dos dados. Assim, a divisão que optei por fazer foi: *a) Descrição do livro didático; b) Diário autorreflexivo- e planejamento de algumas aulas e c) Diário autorreflexivo e planejamento de algumas atividades.*

Apresento, ainda que brevemente, o que será visto em detalhes nas três partes subsequentes do Capítulo IV:

²⁰ auto-ethnography invites writers to see themselves and everyone else as human subjects constructed in a tangle of cultural, social and historical situations and relations in contact zones. (Brodkey, 1996, p.29)

PARTE I - A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO LIVRO DIDÁTICO

Farei a análise da concepção de língua do livro didático a partir da descrição enquanto sujeito pesquisado por meio dos elementos que encontrei no livro e que de alguma forma informam questões relacionadas às perguntas de pesquisa. Desse modo, apresento as considerações buscando desenvolver uma análise acerca da concepção de língua presente no livro didático. Nesta seção, encontram-se a descrição do livro didático e a análise dos dados buscando responder a seguinte pergunta de pesquisa:

1). Qual é a concepção de língua do livro didático usado no PFI?

PARTE II - A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO PROFESSOR

No que se refere à geração de dados e à autoetnografia, considero relevante apresentar trechos do meu diário autorreflexivo, em que coloco impressões a respeito das atividades do livro didático e também dos meus anseios enquanto professor de LI. Considero este tipo de produção pertinente para responder a segunda pergunta de pesquisa, pois conforme afirmam Ellis e Bochner (2000 *apud*. CALATRONE 2018 p. 19), uma das características fundamentais da autoetnografia seria a de observar as próprias práticas:

[...] porque não observar o observador, [porque não] nos concentrarmos em direcionar nossa observação de volta para nós mesmos? E porque não escrever mais diretamente, a partir da fonte da minha própria experiência? ²¹ (ELLIS; BOCHNER, 2000 *apud*. CALATRONE 2018, p. 19).

Assim, o exposto acima dialoga com o que proponho nas análises, já que a minha intenção de pesquisador, inicialmente, era observar e analisar qual era a minha concepção de língua e responder a segunda pergunta de pesquisa:

2). Qual a concepção de língua do professor pesquisador?

²¹ why not observe the observer, focus on turning our observations back on ourselves? And why not write more directly, from the source of our own experience? (Ellis e Bochner, 2000 *apud*. Calatrone 2018, p. 19)

PARTE III – ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DE ATIVIDADES PLANEJADAS

Considero os dados que analisarei aqui, ou seja, as atividades que planejei para algumas aulas do PFI a partir dos temas trazidos pelo livro didático, alguns dos mais importantes desta pesquisa autoetnográfica, pois é por meio deles que minhas experiências e minha prática se revelam como professor no programa PFI, mais especificamente revelam como tentei elaborar e trabalhar com atividades a partir de uma concepção de língua como discurso, com base nas teorias e no que acredito ser meu entendimento delas na prática. É também por meio desses dados que será possível chegar a determinadas conclusões acerca da minha prática de ensino e da maneira pela qual ela pode ser melhorada, com vistas a um ensino voltado para o desenvolvimento não apenas linguístico dos sujeitos envolvidos nesse processo, mas também de um desenvolvimento crítico e reflexivo, por meio de atividades que abordam aspectos culturais e sociais.

Todo esse processo é pertinente para meu desenvolvimento enquanto professor e pesquisador. Ao me referir ao desenvolvimento “não apenas linguístico” trago à baila o fato de que estou levando em conta outros aspectos que envolvem o contexto de prática, já que, apesar de ter a língua como foco de aprendizagem, considero de extrema relevância compreender os contextos de onde esses estudantes vêm e de que maneira eles interagem com o mundo, e também, quais as ferramentas digitais que eles utilizam para fazer essa mediação linguagem/mundo.

Assim, na terceira parte das análises, os dados gerados incluem: a) descrição de algumas aulas com determinadas atividades realizadas pelos estudantes b) trechos do diário autorreflexivo. Por meio desses dados, buscarei responder a terceira pergunta de pesquisa:

3). Como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso em atividades elaboradas para as aulas do PFI com o uso do material didático adotado?

3.5 ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, para facilitar a compreensão da forma como analisarei os dados para responder as perguntas de pesquisa, apresento, de forma resumida, como organizo as etapas da análise:

QUADRO 2 - RESUMO DAS ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS

Como se divide a análise:		No Capítulo IV os dados estão divididos em três partes, objetivando responder as perguntas de pesquisa
PARTE I	Descrição do livro didático	<p>Análise da Parte I</p> <p>DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO</p> <p>Descrevo o livro didático, os aspectos que o compõem e com esses elementos busco responder a seguinte pergunta de pesquisa:</p> <p><i>1). Qual é a concepção de língua do material didático usado no PFI?</i></p>
PARTE II	Descrição do contexto enquanto professor de LI	<p>Análise da Parte II</p> <p>DIÁRIO AUTOREFLEXIVO</p> <p>A partir dos objetivos de pesquisa trazidos para análise, apresento alguns anseios e questões conflitantes a respeito da minha prática relacionada aos percursos teóricos realizados, juntamente com trechos do diário autorreflexivo, em que são revelados alguns de meus anseios enquanto professor de LI. objetivando responder a seguinte pergunta de pesquisa:</p> <p><i>2). qual a concepção de língua do professor pesquisador?</i></p>
PARTE III	Descrição de algumas aulas a partir de atividades realizadas pelos estudantes	<p>Análise da parte III</p> <p>DIÁRIO AUTORREFLEXIVO E PROPOSTA DE ATIVIDADE</p> <p>Nesta seção apresento alguns planejamentos elaborados a partir das atividades inicialmente propostas pelo livro didático, bem como algumas atividades realizadas pelos estudantes. Em seguida, apresento meu ponto de vista após a realização dessas atividades. Com isso busco responder a terceira pergunta de pesquisa:</p> <p><i>3). Como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso em atividades elaboradas para as aulas</i></p>

		<i>do PFI com o uso do material didático adotado?</i>
CONCLUSÃO FINAL	Discussão final, a partir das análises, para concluir as respostas das perguntas de pesquisa	

FONTE: O autor (2018)

4. ANÁLISE DOS DADOS: A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA REVELADA

4.1 UMA VISÃO AUTOETNOGRÁFICA DOS DADOS DA PESQUISA

Ao iniciar o processo de geração de dados, percebi que um modo de separar as informações, inclusive por se tratar de uma pesquisa autoetnográfica, era separar a visão do professor e do pesquisador em dois espaços diferentes para depois tentar fazer uma comparação e constatar se elas se tratavam de visões diferentes de um mesmo objeto, nesse caso, minha prática como professor e minhas observações como pesquisador. Evidentemente, em minha ingenuidade como pesquisador recém iniciado em termos mais amplos²², ao tentar fazer essa separação, constato que não é possível diferenciar esses dois aspectos. Professor e pesquisador são entidades indissociáveis. Calatrone (2018, p.17) destaca que a autoetnografia se insere em um paradigma interpretativista de ciência permitindo que, por meio dos recortes, seja possível observar a realidade a partir da própria percepção do pesquisador em relação à realidade que se apresenta:

Neste tipo de investigação o conhecimento é construído subjetivamente e socialmente, sendo que os fenômenos observados serão sempre percebidos de maneira particular, pois dentro desta perspectiva não existe realidade que seja independente da percepção (BORTONI-RICARDO, 2008; ARTHUR, et al., 2012), ao contrário das pesquisas de paradigma positivista que pressupõem que a realidade é objetiva e independente do pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008; MÉNDEZ, 2013).

Essa relação indissociável ficará, no meu entender, latente no decorrer da análise e mais ainda na conclusão. É durante o desenvolvimento da análise que se pode perceber a não dissociação entre esses dois aspectos, sendo também complexa e equivocada para constatar *a priori*, a saber, qual a concepção de língua do professor, já que como pesquisador percebo que as minhas falas, ao longo dos dados que apresento na análise, podem informar muito mais que uma concepção de língua presente nas práticas, ou seja, nossas escolhas muitas vezes estão pautadas em diversos aspectos que podem fazer com que nossa concepção possa variar a depender daquilo que acionamos a partir dos contextos em que atuamos.

Martinez (2007) apresenta em sua pesquisa a dificuldade em diferenciar as concepções de língua que subjazem o trabalho com ensino de línguas e que é feito apenas como uma maneira de facilitar a teorização para ampliar a compreensão sobre o tema, assim como ajudar na

²² Em termos mais amplos porque até então a experiência de pesquisa se limitava ao trabalho de atuação em sala já que todos, como professores, são pesquisadores. Todavia, ao ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, as pesquisas ganham uma dimensão maior que apenas o trabalho em sala de aula, não menos importante, mas que objetiva discutir os resultados e discussões em escala maior.

organização do pensamento, pois, na prática, a realidade que foi possível constatar era a de múltiplas concepções conversando simultaneamente. (MARTINEZ, 2007, p.96). Acredito que ao compreender aspectos de concepção de língua, isso permite ao professor ver a sua prática com outros olhos e quem sabe realizar as mudanças no modo como organiza as atividades.

Para tentar compreender as concepções de língua presentes, seja no material didático ou na minha prática, recorro aos dados que observei e que me chamaram a atenção durante o processo de releitura e observação do que foi gerado para esta análise, para então decidir quais aspectos trazer para discussão. Muitas vezes foi necessário ler várias vezes alguns dos relatos que escrevi no diário autorreflexivo para que fosse possível pensar em uma delimitação, procurando entender à qual concepção de língua eu estava me referindo, ainda que inconscientemente, ao realizar escolhas em relação a minha sala de aula e como isso se deu, uma vez que esse é o foco da pesquisa.

Assim, decidi dividir a análise em três partes, como já informei anteriormente, objetivando responder as três perguntas de pesquisa por meio das escolhas que fiz, dos dados que foram gerados a partir de minha atuação no PFI sendo eles: A) descrição do livro didático utilizado no PFI, B) excertos do diário autorreflexivo gerado no segundo semestre de 2017, período de levantamento de dados para pesquisa e que nele foram acrescentados alguns dos meus anseios e inquietações como professor de LI e; C) Apresentação de algumas atividades realizadas com os estudantes a partir de um planejamento, objetivando, dessa forma, verificar se há desdobramentos de um trabalho na perspectiva de língua como discurso.

Farei a análise dos dados que foram gerados partir da descrição do livro didático doravante (LD) com fragmentos, imagens e atividades que nele se apresenta, partes do diário autorreflexivo aparecerão em *itálico* e, mais especificamente, nos excertos sublinhados apresentarei o que, no meu entender, refere-se ao que poderia responder as perguntas de pesquisa, ou seja, momentos que por meio da minha fala considero informar qual a minha concepção de língua. E, por último, apresento por meio de imagens e descrições algumas atividades realizadas pelos estudantes, com algumas reflexões trazidas do meu diário autorreflexivo enquanto professor do PFI.

Nessa primeira parte da análise proponho fazer um diálogo com as perspectivas teóricas discutidas no capítulo II²³ de modo a apresentar, por meio da descrição do livro didático, aspectos que possam informar qual a concepção de língua implícita. Ainda na parte I, a descrição

²³ Tento na seção de análise, discutir as ideias apresentadas no capítulo 2, buscando trazer à tona aspectos como concepção de língua, abordagem de ensino e qual a visão do livro didático é possível observar por meio dos dados.

do livro recebe destaque embora outros dados, tais como fragmentos do diário autorreflexivo, também farão parte dessa análise para verificar qual a concepção de língua presente neste material.

Na segunda parte da análise descrevo por meio de excertos do diário autorreflexivo um pouco dos meus anseios e perspectivas, em especial no que está relacionado ao LD e o meu entendimento a partir da prática com este material, muito embora eu entenda que num processo de pesquisa qualitativa como este, há a possibilidade de mudança durante o desenvolvimento, ou seja, no meu caso, consigo perceber que já houve uma mudança na forma de enxergar minha prática desde o período de geração dos dados para esta dissertação até o momento de reler os dados e analisá-los.

Por último, na parte III apresento algumas atividades realizadas em sala com os estudantes, a partir da sugestão do Coordenador pedagógico do PFI a respeito do trabalho com gêneros discursivos. Escolho apresentar uma discussão sobre as atividades envolvendo gêneros por acreditar que pode haver relação com a perspectiva da concepção de língua como discurso. Considero esse ponto da análise o mais importante da pesquisa, pois é nele que vejo de que maneira a minha concepção de língua dialoga com as atividades elaboradas e o que surge a partir desse imbricamento, isto é, qual a minha percepção em relação a essas atividades e como elas podem ajudar a compreender a realidade desse contexto. Com isso, busco por meio dessa análise apresentar e refletir sobre qual a concepção de língua surgiu nessa prática, com as atividades elaboradas por mim enquanto professor no programa. O aporte teórico está baseado em autores que discutem concepção de língua, tais como: Jordão (2013); Martinez (2007); Menezes de Souza (2010); Janks (2015), Marques (2014) e Street (2015) e sobre ideologias linguísticas e LD me apoio em Schereyel (2012). É importante ressaltar que por questões de contextualização e por se tratar de uma pesquisa autoetnográfica, buscarei apresentar os dados a partir de escolhas feitas especificamente para esta pesquisa, uma vez que acredito na possibilidade de produzir conhecimento de outras maneiras além das formas acadêmicas usuais ²⁴ utilizadas frequentemente, conforme defendem os autores Ellis e Bochner (2000), Jones (2005) e Canagarajah (2012). Nesse sentido, os dados que apresento foram elencados e trazidos para a pesquisa a partir de modelos elaborados e, tanto o diário autorreflexivo quanto as descrições a respeito do livro didático, podem aparecer nas três partes da análise.

Quando menciono formas usuais de fazer pesquisa, me refiro ao modo de utilizar a primeira pessoa do começo ao fim da pesquisa me colocando como pesquisador e ao mesmo tempo, sendo o sujeito observado, nesse caso professor de inglês, gerando os dados que foram analisados sob uma perspectiva que difere ao que é proposto pelo que é tido como tradicional.

4.2. PARTE I - A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO LIVRO DIDÁTICO

Passo a analisar a concepção de língua do LD apresentando informações que se iniciam com a escolha do livro pela coordenação institucional. Essa análise é feita a partir de fragmentos do meu diário autorreflexivo em que descrevo o modo de seleção e os acontecimentos que o precedem, bem como uma descrição do LD virtual, doravante (LD), que compõe o material didático utilizado. Em hipótese alguma a intenção é criticar ou apontar falhas no LD adotado pelo programa. O objetivo é verificar qual a concepção de língua e como ela pode ser percebida a partir desses dados gerados.

Vale ressaltar que se trata de um LD virtual acessado por meio de dispositivos que possuem conexão com a internet, o que de muitas maneiras pode significar uma alternativa muito positiva para o ensino de LI, uma vez que o estudante pode ter acesso a atividades que envolvam muito mais do que apenas a memorização de regras gramaticais, além de que o acesso tecnológico por si só já é uma grande novidade em se tratando das aulas de LI em instituições públicas no país, que normalmente sofrem com a escassez de recursos dessa natureza, pelo menos nos contextos em que já frequentei.

Enquanto professor do programa, senti grande entusiasmo, em um primeiro momento, quando me deparei com a possibilidade de realizar um trabalho em ambiente virtual, como apresento no trecho do diário autorreflexivo:

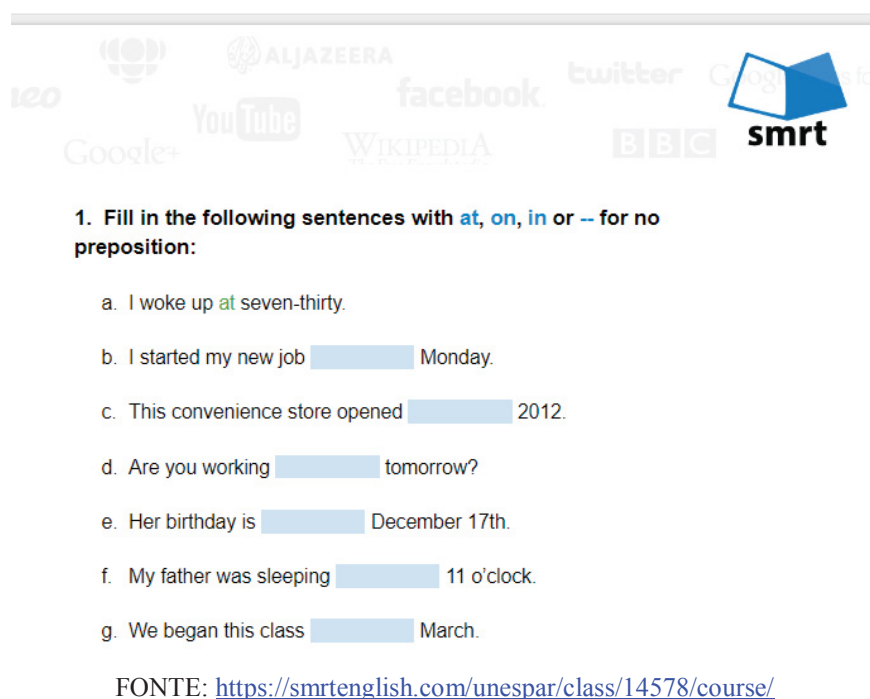
Esse trabalho com ambiente digital me motivou de muitas maneiras no início, pois ao saber que teríamos acesso à internet para nossas aulas, vi pela primeira vez a possibilidade de construir sentidos no mundo digital em sala de aula. Vale ressaltar que na 1ª fase, os materiais utilizados visavam o ensino de língua Inglesa a partir de tópicos gramaticais, ficando a critério do professor fazer adaptações para complementar o conteúdo. Nesse período o curso ainda estava diretamente ligado à ideia de curso preparatório para os testes de proficiência²⁵ que seriam aplicados no campus naquele período. Apesar da minha liberdade enquanto professor para realizar as mudanças necessárias no material didático a fim de desenvolver minhas práticas, no entanto, eu ainda sentia muita dificuldade em fugir das atividades rotineiras que estavam presentes no livro didático da Oxford, naquela ocasião e por isso trabalhei muito mais

²⁵ Esses testes faziam parte de um pacote comprado pelo governo do estado na ocasião e objetivava alcançar o maior número de estudantes universitários para que tivessem acesso ao certificado de proficiência

aspectos gramaticais e de funcionamento da língua, acho que foi um período bem técnico de trabalho com ensino de língua inglesa.

A relação entre ambiente digital e sala de aula é uma novidade que estimula muito professores e estudantes que podem ter acesso a essas ferramentas. É possível perceber meu entusiasmo ao saber que teríamos esse tipo de acesso no PFI e com isso eu pensei que poderia trabalhar com aquilo que realmente gostaria do ambiente virtual. No entanto, as propostas de atividades que o LD sugeria não condiziam com o que eu realmente gostaria de trabalhar. Percebi então que as atividades propostas focavam muito mais nos aspectos de funcionamento da língua do que em outros aspectos que eu considerava importante trabalhar. A título de exemplo, apresento a seguir uma dessas atividades:

FIGURA 1 - RETIRADO DA UNIDADE 4 – IN THE CITY – PREPOSITIONS OF TIME



1. Fill in the following sentences with **at, **on**, **in** or **--** for no preposition:**

- I woke up **at** seven-thirty.
- I started my new job Monday.
- This convenience store opened 2012.
- Are you working tomorrow?
- Her birthday is December 17th.
- My father was sleeping 11 o'clock.
- We began this class March.

FONTE: <https://smrtenglish.com/unepar/class/14578/course/>

A exemplo da atividade acima, o livro apresenta em vários momentos, propostas que estão relacionadas ao uso correto da gramática. Não faz menção ao conteúdo presente nas atividades, sendo as próprias frases utilizadas apenas como um meio para ensinar *prepositions of time*. Concordo que os tópicos gramaticais fazem parte da língua, mas não podem ser considerados como o único modo de se trabalhar a língua. Duboc (2012, *apud* MARQUES, 2014 p.41) afirma que há muito tempo estudiosos têm tentado dar conta do ensino de línguas estrangeiras pautados na internalização de habilidades que levem à aquisição da língua. Métodos e abordagens têm sido pensados, desenvolvidos e aplicados no intuito de proporcionar situações

de interação e usabilidade no aprendizado de uma língua estrangeira. No entanto, como apresentado acima, atividades com foco na gramática ainda se fazem presentes, como se essa fosse a única maneira de aprender língua.

Na tentativa de trazer mais detalhes sobre o LD adotado para as aulas do PFI, trago agora algumas informações sobre este material didático. Ele é um material da *Smart English*²⁶, empresa canadense que trabalha com materiais digitais para pessoas de todo o mundo e que, de acordo com a fala de um dos representantes que esteve presente em uma de nossas reuniões pedagógicas no início da segunda fase do PFI em 2017, é um tipo de material que contribui para que as aulas aconteçam de forma bem “dinâmica” e que seja ao mesmo tempo “desafiadora” para os estudantes que a utilizarem.

Apesar de ser um LD disponibilizado por meio de um sistema interativo, que visa utilizar tecnologias avançadas aliadas ao ensino de línguas, é possível observar traços do modo tradicional de relacionar o ensino com a relação professor/estudante, permitindo que nessa mediação seja possível capacitar os estudantes para contextos comunicativos, o que afirma um dos representantes da empresa no Brasil, Orlandi (2017):

O fundamento teórico do currículo SMRT é a interação dos elementos de ensino em sala de aula do tradicional sistema professor/aluno mesclada com uma forma tecnologicamente mais avançada, resultando um sistema misto de aprendizagem. Um princípio subjacente é o de que a língua e a cultura de aprendizagem são um processo pelo qual um conhecimento socialmente formado e fundamentalmente coletivo é transformado em habilidade individual. O objetivo é capacitar os alunos a se fazer entender e compreender, cujos elementos fundamentais desta abordagem se relacionam com o sistema SMRT, quais sejam, a aprendizagem coletiva e o fato de que o sistema é sensível às necessidades individuais de cada aluno (ORLANDI, 2017, s.p.)²⁷.

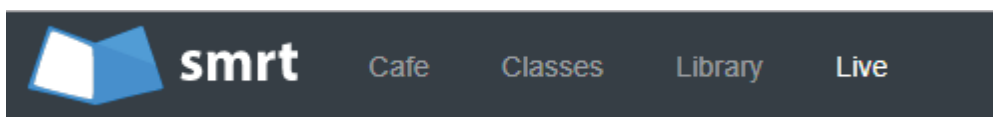
O LD da *Smart English* é dividido por seções, apresentadas dentro da plataforma e vão se subdividindo e se fragmentando até chegar em atividades individuais relacionadas a alguma habilidade na LI (*reading, writing, speaking, listening*).

Na aba superior da página virtual é possível encontrar as três seções iniciais na plataforma, sendo elas da direita para a esquerda (como segue imagem abaixo):

FIGURA 2 - PARTE SUPERIOR ESQUERDA DA PLATAFORMA QUE DÁ ACESSO AO LIVRO E OUTROS CONTEÚDOS

²⁶ Pronuncia-se “*Smart English*” no entanto o site utiliza apenas “*Smrt*” sem a letra A.

²⁷ Essa citação faz parte da descrição do material.



FONTE: <https://smrtenglish.com/unespar/class/14578/course/>

3. **Live:** é uma seção dedicada para aulas ao vivo com professores canadenses e americanos, dando a oportunidade ao aluno de conversar com outros alunos e até com o próprio professor.
4. **Library:** Nesta opção, o aluno tem acesso a todos os livros digitais e interativos oferecidos pela plataforma, porém, apenas a unidade 1 para que o aluno possa conhecer o material que deseja de acordo com seu conhecimento linguístico e nivelamento, uma vez adquirido, o acesso é liberado para todas as unidades do livro escolhido. Os livros são destinados a pessoas de diferentes culturas e nacionalidades, sendo possível encontrar livros específicos para árabes, espanhóis, indonésios, pensando em atender a necessidade do futuro aluno.

FIGURA 3 - EXEMPLO DE LD PARA ENSINO DE LI PARA INDONÉSIOS QUE ESTÁ PRESENTE NA SEÇÃO “LIBRARY” DA PLATAFORMA



FONTE: <https://smrtenglish.com/unespar/class/14578/course/>

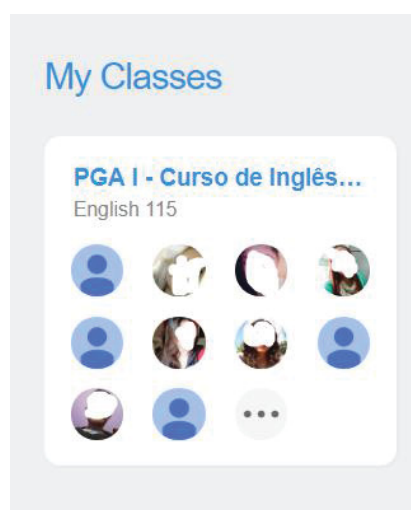
FIGURA 4 - EXEMPLO DE LD PARA ENSINO DE LI PARA CHINESES QUE ESTÁ PRESENTE NA SEÇÃO “LIBRARY” DA PLATAFORMA



FONTE: <https://smrtenglish.com/unespar/class/14578/course/>

5. **Classes:** Ao clicar nesta seção, o aluno tem acesso à sua turma e, ao clicar no nome da turma, ele é automaticamente direcionado ao livro para qual foi matriculado.

FIGURA 5 - ESPAÇO ONDE O ALUNO PODE ACESSAR O LD DA PLATAFORMA PARA OS CURSOS DO PFI



FONTE: <https://smrtenglish.com/unespar/class/14578/course/>

6. **Café:** O “café” é uma seção de entretenimento na plataforma, pois é onde o aluno vai encontrar vídeos dos assuntos mais diversos, sendo a maioria informativos ou relacionados a conhecimentos gerais. O modo de pronuncia das pessoas que aparece nos vídeos em geral remete aos falantes americanos ou britânicos, embora nas atividades de *listening* muitos dos falantes são estrangeiros de diversas nacionalidades falando inglês.

FIGURA 6 - DIVISÃO DE CONTEÚDOS EM CADA UNIDADE DO LD

Meeting People		01
Contents	Grammar	
1-0 Objectives & Sequence	1-1 Subject & Object Pronouns	
	1-2 Possessive Pronouns & Adjectives	
	1-3 Be	
Listening	Reading	
1-1 Nice to Meet You	1-1 Whose Is This?	
1-2 What Could You Say?		
Speaking	Use of English	
1-1 Unit Introduction Discussion	1-1 How to Greet Others	
1-2 Vocabulary Discussion		
1-3 Speaking Pairs	Writing	
1-4 I Have a Car	1-1 Capital Letters	
1-5 Making Questions	1-2 About You	
Vocabulary		
1-1 Vocabulary List		
1-2 Vocabulary Practice		

FONTE: <https://smrtenglish.com/unesp/par/class/14578/course/>

Ao explicar o LD a partir do fragmento acima descrito, percebo que há uma variedade de possibilidades dentro da plataforma que permite ao estudante atividades que ele pode realizar para o seu aprendizado da LI. No entanto, também permite fazer uma reflexão a respeito da estrutura desse LD, e das ideologias linguísticas informadas, pois, no meu entendimento, as escolhas de atividades e o modo como elas são dispostas nesse livro também informam a concepção de língua subjacente a este material. De acordo com Schereyl (2012), essas ideologias podem ser “nocivas” quando não considerados os materiais de dentro, ou seja, quando não há a presença de materiais que foram elaborados pelo professor, e este utiliza apenas o LD para as aulas. Nesse sentido, questiono até que ponto essa variedade de atividades pode ser relevante aos usuários/estudantes dessa plataforma, que mesmo “conectados” a ela podem estar também ainda conectados a uma versão alternativa do LD tradicional. Isso significa que cabe ao professor fazer a inclusão de materiais que possam complementar a ideia presente nas seções desse LD, principalmente privilegiando ainda mais os materiais elaborados a partir do contato professor/aluno, pois esses materiais podem surgir a partir do contato com o interesse dos estudantes e o espaço que eles desejam ter acesso. Acredito que essas adaptações podem complementar esses ditos materiais “de fora”, vindos de LD que geralmente estão prontos para aplicar determinados tipos de atividade específica.

Pensar em um trabalho assim poderia incluir uma comparação das realidades presentes no LD por meio da plataforma com a realidade desses estudantes. Quando menciono realidade, penso em algo que possa despertar o interesse em discutir algum tema, ou seja, partir de um ponto que o estudante possa relacionar a partir de sua realidade, com adaptações que incluam aspectos sociais e culturais da língua, possível de ser realizada em ambiente virtual também. Nesse sentido, um trabalho nessa perspectiva contribuiria para o que apontam os autores Dias

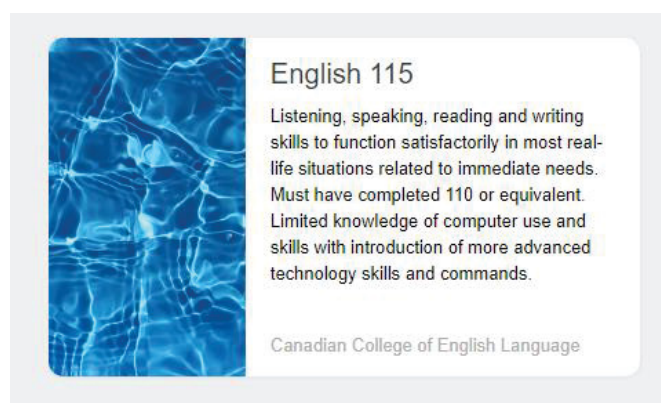
(2012, p.9 *apud*. Borges 2015. p.48), em que as práticas multiletradas originam-se com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line”, considerando que esses aspectos não sejam trabalhados de forma ingênua ou superficial. Um exemplo para esse tipo de atividade seria verificar qual o curso que esses estudantes estudam na Universidade e tentar, a partir daquilo que eles estudam, criar um espaço de interação e trocas, relacionando com aspectos da LI que podem ser trabalhados a partir desses tópicos.

Sobre o LD e a elaboração dos materiais, conforme defende Schereyl (2012), esses geralmente apresentam conteúdos que abordam a cultura do outro de maneira celebrativa, comemorativa, mas sem levar em consideração os aprendizes envolvidos nas atividades e quais os possíveis conflitos que podem ser gerados por meio de um contato com uma cultura que não a sua. A cultura, nesse sentido, surgiria nas atividades como um pretexto para trabalhar língua. Ainda de acordo com a autora:

Os Livros didáticos ilustram um mundo ideal das culturas alvo”, há um “engessamento” e uma série de adesão à normatividade, com padrões linguísticos rígidos, buscando sempre a aproximação absoluta à pronúncia nativa, visto que nessa perspectiva, busca-se uma nova identidade para os estudantes. (SCHEYERL, 2015, p. 41)

Ainda voltado para o que a referida autora aponta em relação à normatividade e padrões linguísticos, que busca uma aproximação absoluta à pronúncia nativa, é possível perceber traços desses elementos nesse LD adotado no PFI, fazendo-o se aproximar de uma perspectiva de língua enquanto código:

FIGURA 6 - LIVRO 115, PRÉ-INTERMEDIÁRIO UTILIZADO PARA A ANÁLISE DE DADOS



FONTE: (O Autor, 2018)

O LD 115 é o material que foi adotado para as três turmas de cada *campi* no segundo semestre de 2017, pois, de acordo com a demanda, a partir dos resultados dos testes de nivelamento²⁸, constatou-se que esse seria o material adequado para os alunos participantes de pré-intermediário. Como mostra a imagem acima, o livro trabalha as 4 habilidades em blocos, em contextos de “*most real life situations*”, o que no meu entender tem forte relação com a abordagem comunicativa, como aponta Jordão (2013):

AC está focalizada “na funcionalidade do uso de formas da língua, em sua efetividade para a comunicação direta entre seus usuários em situações concretas e específicas de trocas linguísticas. (JORDÃO, 2013, p.72)

Nesse sentido, o livro aborda questões especificamente linguísticas voltadas para a forma e comunicação em situações concretas, fazendo com que os alunos interajam entre si para realizar os comandos propostos pelas atividades, sem levar em conta outros aspectos. Nesse sentido, como dito acima a exemplo do trabalho com cultura, nessa perspectiva, cultura seria um pretexto para trabalhar a estrutura da língua. Numa visão discursiva, cultura seria o que se trabalharia na língua, e não um tópico corriqueiro para se voltar à gramática. Nessa direção, Jordão (2007, p. 121) defende que com a noção de discurso “não existem posições mais próximas ou mais distantes da verdade, de uma suposta realidade exterior aos sujeitos que as constroem”. Considero crucial levar em conta esse aspecto discursivo da língua no que tange o trabalho com ensino de LI, pois, dessa forma, abríamos espaço para desconstruir ideias estanques que ainda se fazem presentes na sala de aula, como a noção de que ao ensinar tópicos gramaticais, estaria garantindo uma aprendizagem efetiva de língua por exemplo. Marques (2014) ao citar Street (1995) em seu estudo, afirma que:

²⁸ Para que o estudante de graduação pudesse participar do programa PFI, ele precisava se inscrever e, em seguida, realizar um teste de nivelamento para verificar qual turma seria mais adequada.

Partindo de uma noção de letramento com base socioideológica, propõe-se um modelo de ensino que deixa de entender o processo de aprendizagem de leitura e escrita com base em atividades que visam habilidades cognitivas desenvolvidas por meio da decodificação, memorização e inferência e passa a compreender o processo de leitura e escrita inserido em um determinado contexto sócio histórico. (Street, 1995, *apud* MARQUES, 2014 p.55)

Outra associação que considero ser possível fazer com a descrição do LD, é a de que este livro também pode fazer parte de uma outra vertente ideológica conhecida como mito do consumismo ou pedagogia bancária. Para Scheyerl (2012, p. 46), ao que se refere a essa vertente ideológica, a autora busca fazer uma relação desta pedagogia bancária com a mercantilização dos livros didáticos, pois com a globalização e o capitalismo, o mundo sofre um tipo de homogeneização cultural, “onde busca-se fundir todas as culturas em apenas uma, a consumista, que baseia seus valores e crenças em mercadorias e marcas que se espalham rapidamente pelo planeta”.

Ainda nessa perspectiva, o livro didático torna-se um produto comparável a tantos outros disponíveis no mercado, disponível para ser consumido pelo ávido aprendiz de língua estrangeira que, ao longo do usufruto deste material, irá se deparar com um mundo perfeito vendido pelo capitalismo, onde os estereótipos tomam conta e criam um abismo ainda maior entre as diferenças que compõem uma cultura. O que considero agravante, nesse caso, é que ao escolher algumas perspectivas teóricas, o professor deixa de abordar essas diferenças, focando apenas nos aspectos estruturais da língua:

Esse “mundo plástico” (SIQUEIRA, 2015) permite uma celebração que impede a associação do que deveria estar realmente sendo associado e tematizado no cotidiano dos diversos cursos de línguas (SCHEYERL, 2015, p.45).

É necessário compreender que a LI não é mais considerada apenas de um povo, nação, ou seja, a partir de uma visão hegemônica cultural, mas sim de uma visão de que a LI é compartilhada por diversos grupos e comunidades, permitindo que os falantes possam se comunicar independentemente do seu *background* histórico e social. Isso inclui dizer que a decisão pelo que é “certo” ou “errado” não depende apenas das regras definidas pelo código. Acredito que um posicionamento como o que encontramos no pós-estruturalismo, permite ao professor questionar seu contexto e o modo como realiza suas práticas de sala de aula. Martinez (2007) em seu trabalho, aponta que na perspectiva do pós-estruturalismo, discute-se essas relações de poder em que se questiona o lugar das verdades legitimadas e desconstrói essa visão de quem é o detentor do poder. Essa discussão pode ajudar a desconstruir essas verdades, a

modificar o modo como essas relações se dão e questioná-las na medida em que queremos modificá-las. O que entendo, portanto, é que ao conceber a língua sob uma perspectiva pós-estruturalista, há a possibilidade de desconstruir essas verdades hegemônicas difundidas a respeito da língua é de um determinado povo ou nação e de que o falante nativo é o modelo recomendado a ser seguido ao aprender uma língua.

Para aprofundar a análise, faço a seguir a descrição do livro didático e também algumas atividades que podem trazer mais aspectos que informam a concepção de língua presente nele. Nessas atividades é possível perceber características por meio do modo como elas são apresentadas, e como o foco está em algumas atividades estruturais, mais especificamente em algumas seções do livro ao longo das unidades.

O LD virtual é dividido em 12 unidades, das quais cada unidade possui uma seção denominada “*Reading*” e todas elas possuem um texto relacionado ao tema principal da unidade. Escolhi essa “habilidade”, pois percebi nos dados gerados que houve um maior interesse em observar de que modo se deram essas atividades e qual foi o foco, ou seja, compreender quais aspectos foram abordados nas atividades:

FIGURA 7 - LIVRO 115, EXEMPLO DE ATIVIDADE DE *READING*:

1. Meet George. Let's read about his everyday routine:

My name is George, and I'm a school teacher. I teach children who are in grade one. This means my students are five or six years old. Every day, I wake up early, take a shower, get dressed, and eat breakfast. I usually arrive at work around 7 AM.

Class begins at 8 AM. At 10 AM, we take a break for fifteen minutes. At 12 PM, we stop for lunch. I usually eat lunch by myself in the teachers' room. We continue class at 1 PM. We finish the day at 3 PM. I usually go home at around 4 o'clock.

After school, I occasionally drive to the store to get some food for the evening's dinner. When I get home, I change my clothes and go for a run for about 30 minutes. After, I make dinner with my wife. We sometimes watch a movie or TV. I often check students' classwork before I go to bed at night.

It's a busy life. I like it, but I work a lot. I need a vacation.

(Fonte: O autor, 2018)

FIGURA 8 - LIVRO 115, EXEMPLO DE ATIVIDADE DE *COMPREHENSION*:

3. Answer the comprehension questions below with complete sentences:

- a. What time do you think George wakes up?
- b. How long is George at work every day?
- c. How long is class every day?
- d. Does he buy food at the store every day?

(Fonte: O autor, 2018)

Acredito que é possível observar, a partir das imagens apresentadas acima, que os textos do LD foram criados com o intuito de trabalhar a partir de um viés comunicativo, isto é, as atividades parecem partir do pressuposto de que o leitor precisa compreender o texto e os aspectos linguísticos envolvidos nesses textos que geralmente fazem parte do vocabulário e tópico gramatical da unidade, para em seguida, responder perguntas em que o objetivo é encontrar as respostas no texto. Nesse sentido, como aponta Jordão (2013) quando trata da Abordagem Comunicativa (doravante AC), o texto não é trabalhado com o intuito de construir sentidos a partir daquilo que está dado, o estudante apenas lê esse texto e compreende as questões linguísticas que podem ser trabalhadas a partir dele. Vejo que essa proposta de atividade apresentada acima se aproxima muito da perspectiva da AC, pois nela, uma vez que esse aluno leitor compreende as informações que estão presentes no texto, ou seja, quando o aluno compreende a mensagem e consegue realizar algumas atividades a partir do que está no texto, parte do objetivo da atividade em questão pode ser considerado realizado. Há de vez em quando, uma atividade envolvendo tópicos gramaticais na realização dessas atividades de leitura, como apresentarei a seguir como é possível observar na figura 8:

FIGURA 8 - LIVRO 115, EXEMPLO DE ATIVIDADE PÓS *READING*:

2. List the actions from the table in the correct order according to the text:

start class	eat dinner	eat breakfast	spend time with wife	exercise	take a break
eat lunch	get up	go shopping	go to work	take a shower	go home

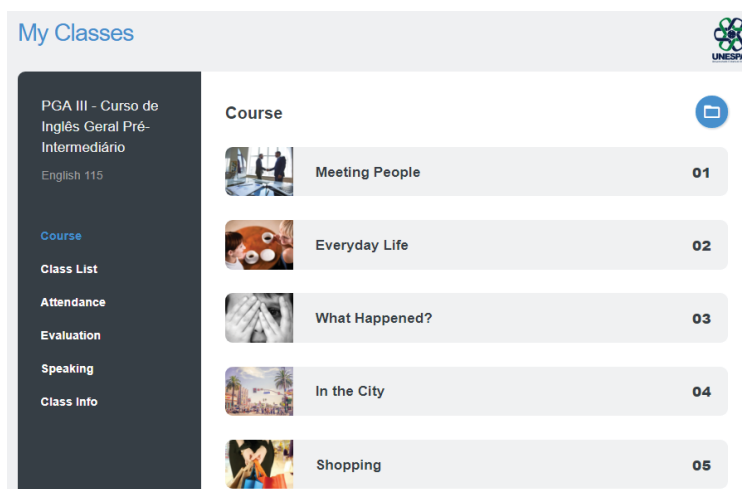
1. get up
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.

(Fonte: O autor, 2018)

Como exemplo da atividade acima, que está presente logo após o texto apresentado na figura 7, não se trabalha o que está dito no texto de modo aprofundado, não se observa de que modo o discurso está presente no texto. Entendo que nessa perspectiva pouco do que está dito no texto realmente interessa, ficando em destaque o que pode ser aprendido sobre a estrutura da língua a partir do texto lido.

Apresento abaixo a disposição dos conteúdos nesse LD, pois percebi, como já dito anteriormente, que há também uma divisão das habilidades linguísticas que devem ser trabalhadas pelo professor. Essa divisão não me surpreende, uma vez que ela é aceita e reproduzida por muitos de nós professores de inglês, conforme tenho percebido durante meu trabalho no PFI em contato com outros professores que atuam em outros campi. Entendo que dividir os temas das unidades seja importante para uma delimitação do assunto que será abordado. No entanto, dividir a língua em habilidades pode, de alguma forma, estar relacionada ao modo como a entendemos, ou seja, é possível perceber o modo como língua é concebida no LD, a partir do modo como as atividades abordam o ensino de LI

FIGURA 7 - DISPOSIÇÃO GERAL DOS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO, SEPARADOS POR UNIDADES



FONTE: <https://smrtenglish.com/unespar/class/14578/course/>

Cada unidade possui em seu desenvolvimento pelo menos 7 tópicos subdivididos em várias atividades para cada situação relacionada ao tema:

FIGURA 8 - DIVISÃO DE CONTEÚDOS EM CADA UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

Meeting People 01	
Contents	Grammar
1-0 Objectives & Sequence	1-1 Subject & Object Pronouns
Listening	1-2 Possessive Pronouns & Adjectives
1-1 Nice to Meet You	1-3 Be
1-2 What Could You Say?	Reading
Speaking	1-1 Whose Is This?
1-1 Unit Introduction Discussion	Use of English
1-2 Vocabulary Discussion	1-1 How to Greet Others
1-3 Speaking Pairs	Writing
1-4 I Have a Car	1-1 Capital Letters
1-5 Making Questions	1-2 About You
Vocabulary	
1-1 Vocabulary List	
1-2 Vocabulary Practice	

FONTE: <https://smrtenglish.com/unespar/class/14578/course/>

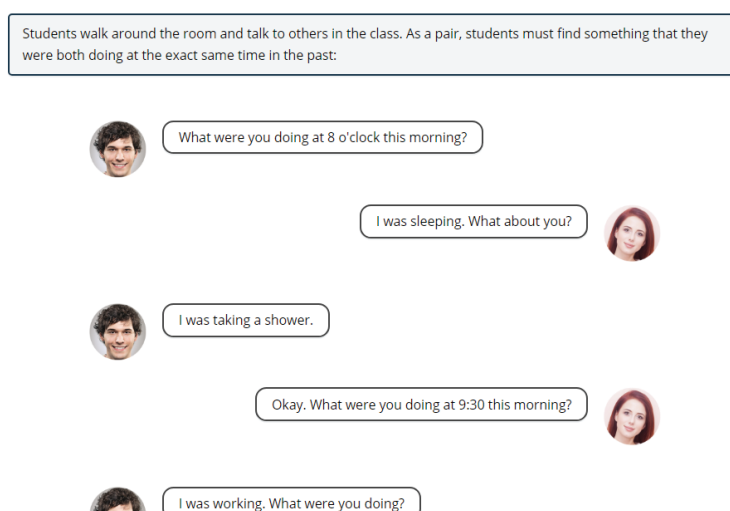
Apesar de ser um material que parece completo no primeiro contato, aos olhos de um ansioso aprendiz de línguas, especialmente por ter muitas atividades que podem propiciar ao estudante, diferentes alternativas para aprendizagem de LI especialmente no desenvolvimento da proficiência linguística, porém vejo que é preciso haver algumas adaptações para se trabalhar numa perspectiva discursiva de língua.

De acordo com o excerto sublinhado do diário autorreflexivo e as descrições feitas anteriormente, é possível perceber que o material pode estar ligado à concepção de língua como

código. Nessa perspectiva, língua está relacionada com “Adequação”. Jordão (2013, p. 78) afirma que “aprender línguas nessa perspectiva é saber acionar conjuntos de informação adequados ao contexto de comunicação específico”. No meu entendimento, essa visão acaba compartimentando ainda mais a língua e colocando-a separada em caixinhas, dividindo-a em seções, muito diferente da realidade contextual de uso.

Nesse sentido, refiro-me à língua como uma coisa só e como em um espaço onde as coisas acontecem simultaneamente. Quero dizer que, por exemplo, que utilizamos todos os tempos verbais necessários para nos comunicarmos e não apenas *simple present* ou *simple past*, etc. Martinez (2008) afirma que, numa perspectiva de língua como discurso, a língua é vista de modo integrado, ou seja, dessa forma não se separa o estudo, o ensino e a aprendizagem dessa língua em habilidades específicas como se faz tradicionalmente (JORDÃO, 2006). Portanto, ter esse entendimento de língua na perspectiva de discurso permite que, ao planejarmos nossas aulas, levemos em consideração que todas as habilidades podem ser desenvolvidas simultaneamente, mudando o foco do que se está aprendendo, deixando de ver a língua como composta de “pedaços separados”, dividida e segmentada, como é possível ver na imagem a seguir que traz uma atividade somente com o uso do tempo passado:

FIGURA 9 – EXEMPLO DE DRILLS PARA PRÁTICA ORAL EM SALA DE AULA



FONTE: <https://smrtenglish.com/unepar/class/14578/course/>

Ao observar a imagem acima trazida do LD, percebo que há muito da abordagem comunicativa como proposta por Almeida Filho (1993 p.53), em que o autor afirma que ao utilizarmos a língua, esta tarefa deve “ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua”. No caso da atividade que

apresentei anteriormente, observo que o foco é praticar um tempo verbal específico e, nesse momento, o estudante precisa interagir utilizando esse contexto que nomeadamente trata de trabalhar com gramática. Nesse sentido, em especial no caso da sala de aula, o estudante precisa conversar com o outro não porque ele gosta, ou porque existe alguma afinidade entre eles ou porque compartilham de um mesmo interesse que os motivam a conversar, mas sim porque há alguma sequência de frases que é preciso “treinar” a fim de alcançar uma boa pronúncia, ou então aprender como se comunicar em algum contexto específico com os tempos verbais presentes naquela unidade. Percebo esses aspectos da AC nessa prática, pois de acordo com Jordão (2013):

“na AC a língua é entendida como um meio de comunicação, não interessando diretamente a essa perspectiva questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação” (JORDÃO, 2013, p.25).

Enfatizando a fala da autora, na AC a língua está ligada a contextos imediatos de uso, pensando em se adequar a situações de formalidade e adequação de estruturas linguísticas. Nesse viés, todo o conteúdo aprendido está voltado para a comunicação imediata e o contexto, produção e uso das formas da língua assim como as relações de poder discursivas, são desconsideradas.

Assim, entendo que há fortes indícios de um considerável distanciamento de questões culturais, políticas e sociais que são pertinentes nas aulas de LI quando a perspectiva da AC está presente. De acordo com Jordão (2006), o contexto de ensino de LE que está pautado nesses pressupostos de língua como código opera utilizando apenas o código e suas regras operacionais internas para atingir a comunicação, ou seja, nessa concepção a língua é vista como uma ferramenta à disposição do interlocutor que precisa ser aprendida e alcançada por meio do domínio de seu código. Em outras palavras, aprender língua significa, consequentemente, aprender e dominar esse código, que no LD é o aspecto mais privilegiado como foi apresentado e analisado até aqui.

Dando sequência, apresento a análise de uma das atividades que constam no LD e que acredito revelar aspectos relacionados à concepção de língua. Para essa discussão, trago autores com trabalhos publicados sobre a perspectiva dos letramentos, mais especificamente do LC, como: Soares (2004); Jordão (2013); Street (2003); Menezes de Souza (2011) e Marques (2014). Esses autores trazem reflexões interessantes em relação à concepção de língua como discurso


em seus trabalhos, e alguns traçam diferenças entre um trabalho na concepção de língua como código e como discurso. Assim, acredito que suas reflexões apoiarão minhas leituras sobre as atividades do LD que selecionei para a análise. Minha intenção está em relacionar o que esses autores apresentam em seus trabalhos com as atividades do LD que selecionei para a análise, objetivando verificar a concepção de língua presente.

4.2.1 Análise das atividades presentes no livro didático

Nesse momento da análise, após apresentar as características gerais do livro e o que é informado sobre ele a partir dos dados que utilizei, apresento algumas atividades do LD, por meio de excertos, trazendo detalhes do que está presente na unidade 03, mais especificamente, pois encontrei em uma das atividades, uma proposta com gêneros. Trouxe para esta análise a partir dos dados, uma vez que o trabalho com gêneros era de meu interesse enquanto professor pesquisador. Considero serem de meu interesse, pois acredito que o trabalho com gêneros discursivos pode abrir espaço para realizar uma prática que veja a língua como uma coisa só, ou seja, sem dividi-la em tópicos ou em habilidades específicas. Para tanto, trarei uma discussão a respeito dos gêneros discursivos relacionando com forma como estão apresentados no LD para verificar se nessas atividades, há algum desdobramento na perspectiva de língua como discurso, ou seja, se as atividades realizadas permitem que o aluno esteja em contato com diversas situações comunicativas e com isso possa agir e se comunicar da sua maneira em contextos diversos num processo dialógico (BAKHTIN, 1997), privilegiando o uso em detrimento da forma.

FIGURA 10 – EXEMPLO DE ATIVIDADE DE LEITURA “NEWS”

1. Read the three strange news stories. Summarize each story in 1-2 sentences:

Strange Race	
<p>A very unique race was held this weekend in Kyoto. The racers didn't use bicycles or cars. They used something a little different: office chairs! The Isu-1 Grand Prix is held every year and is a team event. Each team has three members. The office chair racers must go around a 180-metre course many times in two hours. The race can be dangerous. This year, some riders were injured and many office chairs were broken. The winning team won 90 kg of rice. The race is becoming very popular, and now other cities in Japan and around the world are doing similar races.</p>	
a.	

(Fonte: O Autor 2018)

Considero essa discussão relevante para análise dos dados, porque pude constatar que em todas as atividades do LD escolhido para análise, como a exemplo da imagem acima, mais em específico as seções de leitura que serão apresentadas a seguir, evidências de um trabalho com atividades que não dão privilégio aos aspectos acima citados, ou seja, não levam em conta os elementos discursivos presentes na língua. Além disso, o trabalho com gêneros, de acordo com o que é proposto pelo LD, privilegia trabalhar aspectos gramaticais, como é possível ver na atividade acima, em que o foco da atividade de leitura é o trabalho de revisão com o *past passive*, ignorando os gêneros discursivos, como propõe Bakhtin (1997), o que dificultaria um trabalho pensando em língua como discurso, considerando o que é defendido por Marcuschi (2009, p.59), no sentido de que “não é possível lidar com os gêneros sem levar em conta seu contexto, a realidade social e as condições em que ele foi produzido”. Dessa forma, ao utilizar um gênero, deve-se verificar como ele é utilizado pela sociedade e de que maneira o aluno pode utilizá-lo no seu dia a dia.

Ao analisar as atividades que são apresentadas pelo livro didático buscando observar a concepção de língua presente e se há um desdobramento para a perspectiva de língua como discurso, pondero apresentar alguns entendimentos a partir do Letramento Crítico, perspectiva teórica que entende língua dessa forma e leva em consideração a multiplicidade de sentidos, assim como as muitas verdades que são construídas, ou nas palavras de Jordão (2013):

No LC, a multiplicidade de sentidos, possibilitada pelas diversas ideologias é tida como algo produtivo, ao invés de uma realidade por trás da ideologia perniciosa, temos aqui muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente (JORDÃO, 2013, p.76).

No entanto, ao realizar um trabalho com um gênero, textual, trazido pelo LD apenas para ensinar um tópico gramatical, não me parece a maneira mais adequada, visando um trabalho na perspectiva de língua como discurso. Assim o seria se a atividade tivesse como um dos objetivos, por exemplo, apresentar essas evidências do contexto, onde se poderia observar a multiplicidade de sentidos e as muitas verdades que estão presentes no discurso. Num trabalho que leva em conta o foco num tópico gramatical, esses aspectos podem se perder.

Sabe-se que a utilização de textos partindo de seu uso real serviriam como um elo entre o ensino de LE aliado às teorias de LC (MATTOS; VALERIO; 2010), pois, ao entrar em contato com diferentes formas de se expressar por meio de um gênero discursivo em diferentes culturas, o estudante estaria apto a lidar com eles dependendo das variáveis situacionais, assim como reconhecer as dimensões sociais e políticas além da textual nele presentes. Quando os autores mencionam variáveis situacionais, entendo que eles se referem aos contextos em que os gêneros supostamente seriam trabalhados em sala e a maneira como circulam na sociedade.²⁹

A relação do trabalho com gêneros para o ensino de LI, voltada para aspectos culturais e sociais da língua, pode ser fundamental e também pode estar relacionada com a perspectiva de língua como discurso (Jordão, 2013). Isso é possível, pois o foco nessa perspectiva está em compreender o gênero em si e de que maneira ele pode causar algum impacto na sociedade, ou até mesmo apenas para compreender como acontecem essas relações. No entanto, a partir do que foi observado dos dados gerais, concluo, ao analisar a seção de *Reading* do LD, que há muito pouco ou quase nada de suporte textual que busque apresentar aspectos discursivos da língua, ou seja, que trabalhe a língua de modo integrado³⁰. Pude perceber também que embora a maioria dos suportes presentes no LD façam parte do uso diário da maioria dos estudantes, que não só conhecem como se identificam com os gêneros presentes no LD, a partir das atividades do livro, esses estudantes não estão interagindo com o gênero em si, mas com as atividades gramaticais que podem ser ensinadas por meio dele, evidenciando novamente a concepção de língua desse livro.


Apresentarei a seguir alguns tópicos selecionados com imagens que estão presentes no LD, mostrando que as atividades propostas não estão em consonância com o que é proposto a partir da perspectiva de língua como discurso. É possível constatar por meio das imagens dos textos em questão que eles não possuem qualquer marca ou característica que traga à tona

²⁹ Não é objetivo desta pesquisa dar conta do tema, uma vez que aqui ele surge apenas como apêndice para a proposta principal.

³⁰ Aqui quando menciono Língua de modo integrado, me refiro a pensar na língua sem divisão em habilidades, como simple presente, simple past, continuous, etc...

reflexões acerca do contexto social, político de onde esses textos se encontram, mas que especificamente abordam aspectos gramaticais da língua como foco principal:

FIGURA 11 - DESCRIÇÃO DOS TÓPICOS E ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

	Hobbies	09
Contents	Grammar	
9-0 Objectives & Sequence	9-1 Infinitives & Verb-ing	
	9-2 Verb Patterns #1	
Listening	9-3 Verb Patterns #2	
9-1 Interests & Hobbies		
9-2 Interview with a Violinist	Reading	
	9-1 Help with Hobbies	
Speaking	Use of English	
9-1 Unit Introduction Discussion	9-1 Invitations	
9-2 Vocabulary Discussion		
9-3 Why Did You Go There?	Writing	
9-4 Verb Pattern Discussion	9-1 Run-On Sentences & Comma Splices	
9-5 Speaking Pairs	9-2 Hope to See You There	
Vocabulary		
9-1 Vocabulary List		
9-2 Vocabulary Practice		

FONTE: <https://smrtenglish.com/unespar/class/14578/course/>

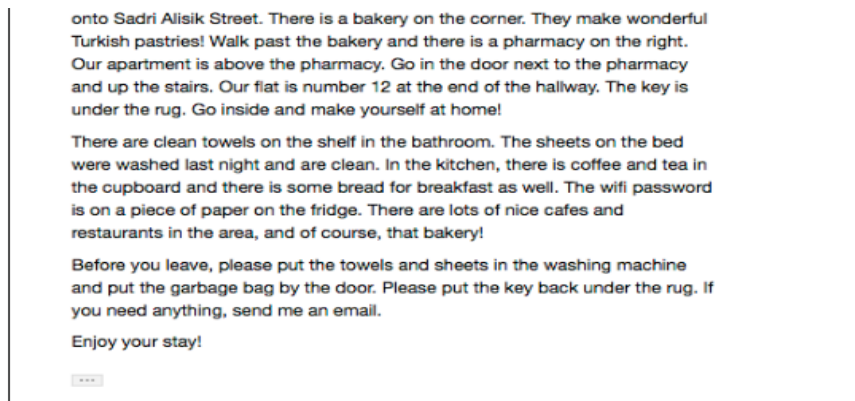
Como é possível ver na imagem acima, do índice de uma das unidades presentes no LD, não há qualquer tipo de atividade voltada para aspectos sociais de uso da língua ou algum tipo de problematização referente às diferenças entre as culturas (JORDÃO, 2013), tampouco algum tipo de orientação pedagógica de como conduzir as aulas por parte do LD, servindo como guia para o professor. Há, no entanto, um excesso de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e funcionais da língua. Nesse norte, Martinez (2007) aponta que:

É preciso entender que cada local tem suas necessidades específicas e seus entendimentos, mas que alguns desses entendimentos são legitimados como mais ou menos válidos pelas relações de poder. Entender como e por que determinadas questões globais são legitimadas é fundamental para não apagarmos as diferenças advindas de nossos entendimentos locais. (MARTINEZ, 2007, p.82).

Portanto, problematizar nesse sentido, em especial a cultura, seria valorizar e ressaltar que a cultura dos sujeitos envolvidos com a aula se faz tão importante quanto a cultura que se deseja conhecer e essas diferenças não devem ser apagadas. O que percebo que acontece, no entanto, é que essas atividades não dão espaço a nenhum desses aspectos mencionados pela

autora. Enfatizo aqui que todas as novidades presentes nesse LD virtual estão para ensinar a gramática.

FIGURA 12 – EXEMPLO DE ATIVIDADE RETIRADA DA UNIDADE 4 – READING



- a. Why is Acelya writing an email to Bjorn?
- b. Is Bjorn going to visit Acelya?
- c. Do Bjorn and Acelya know each other?

FONTE: <https://smrtenglish.com/unesp/par/class/14578/course/>

Escolhi o *reading* para essa análise, pois do modo como o livro apresenta essas atividades me causou uma certa inquietação e uma necessidade de complementar as propostas, ou melhor, mudar o foco dessas atividades. Nesse caso da atividade de *reading*, eu faria novas perguntas que pudessem problematizar a situação apresentada no texto, fazendo o aluno interagir com ele, construindo sentidos a partir das suas visões de mundo, trazendo para a sala de aula seus conhecimentos de mundo, suas percepções, levando-o a se perceber para que, desta forma, este aluno possa construir entendimentos sobre como ser participante na construção de sentidos e não apenas respondendo questões relativas às intenções do autor, característica muito próxima de uma concepção voltada para língua como código. Segundo Cervetti e Pardales et. Al. (2001), nessa concepção, as perguntas que geralmente acontecem na seção de leitura envolvem questões tais como: o que o autor quis dizer? É fato ou opinião? O texto apresenta a verdade? (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001). No exemplo acima, não foram exatamente essas perguntas como os autores citam, mas seguem no mesmo norte, ou seja, não há um objetivo em promover um diálogo entre autor e leitor e sim investigar as intenções do autor de forma rasa, vendo o momento de leitura como um meio para compreender os aspectos que envolvem essa habilidade, sem causar no leitor algum tipo de mobilização ou relação com o texto lido.

Ao mencionar cultura e aspectos sociais de um texto, não concerne a trabalhar cultura e sociedade de modo ingênuo, como se o papel do professor fosse trazer algo completamente novo para os estudantes que já possuem seus repertórios sobre uma infinidade de outros conhecimentos. Enquanto professores, concordo que, algumas vezes, agimos assim como aponta Moita Lopes (2005, *apud*. MARTINEZ 2008 p.100), ao dizer que transmitimos conhecimento como se fosse algo externo ao sujeito, alheio a ele, como se as culturas construíssem fatos estanques que pudessem ser transmitidos de modo objetivo. Nesse sentido, julgo relevante considerar que as atividades propostas pelo LD possuem essa característica, ou seja, propõe um trabalho em que há fortes marcas de um enfoque na gramática, na estrutura, não contemplando outros aspectos importantes.

Numa perspectiva de língua como discurso, Menezes de Souza (2010, p. 04) aponta que os alunos já trazem seus conhecimentos e experiências de mundo para o processo de leitura, ou seja, toda e qualquer construção de sentido que um sujeito pode fazer, parte primeiramente de sua realidade social. Menezes de Souza (2010, p. 03) afirma que autor e leitor estão no mundo, “são sujeitos sociais, cujos “eus” se destacaram e tiveram origem em coletividades sócio históricas de “não-eus”. Acredito que é possível afirmar que nossos alunos possuem conhecimentos linguísticos, que eles absorveram em outros contextos. Acredito ser conveniente considerar que é possível, ao reconhecer esses conhecimentos prévios por parte dos alunos, dessa forma, permitindo que o aluno integre aqueles conhecimentos que ele já possui com os novos que serão agregados a partir do contato com a língua sob essa perspectiva discursiva.

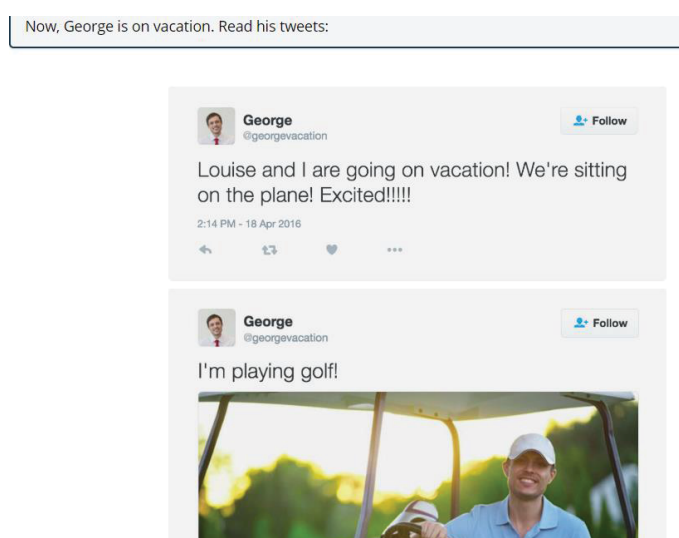
Ao levar em conta o que é proposto pelo autor supracitado, no que se refere ao processo de leitura para além da compreensão das intenções do autor, é possível fazer uma relação com a interpretação de texto proposta pela unidade, conforme figura 28 (apresentada acima), pois essa atividade demonstra que o processo de leitura presente busca formar um leitor que compreenda questões “superficiais” do texto, por meio de vocabulário e formas gramaticais que ele aprendeu anteriormente ao texto, ou seja, não estabelece relações com o mundo exterior ao texto ou até mesmo com quem o produziu, a leitura é apenas um processo de decodificação e, por fim, acaba ignorando outros aspectos que devem ficar a critério do professor ao fazer as alterações e complementações na atividade. Essa discussão dialoga com o que propõe Jordão (2013) quando a autora se refere ao LC e o ato de ler o mundo:

Portanto, letramento crítico envolve ler o mundo tendo em mente o questionamento por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? ”. Dessa perspectiva o processo de leitura torna-se um processo em que o leitor não apenas lê, mas tem consciência sobre como e por que se engajou num

determinado processo interpretativo. Importam “as condições de produção das leituras bem como suas implicações para a vida dos sujeitos leitores (JORDÃO, 2013, p.285).

A partir do texto da seção de *reading* da unidade 02, trago algumas evidências de como acontecem algumas atividades do LD. No primeiro momento, quando são apresentados alguns *tweets* de um sujeito chamado George em que ele está descrevendo suas férias em textos curtos, é possível perceber que o gênero não é o foco da atividade, embora ele apareça (A forma de escrever presente nesse gênero na rede social *twitter* é limitada em caracteres):

FIGURA 13 - EXEMPLO DE ATIVIDADE RETIRADO DA UNIDADE 02 – DAILY LIFE, SEÇÃO READING 2-1



FONTE: <https://smrtenglish.com/unesp/ar/class/14578/course/>

Nesse texto é possível perceber a maneira como os gêneros textuais são abordados no LD. Embora essa atividade proposta pelo LD faça parte da categoria “gênero digital” e “rede social”, apesar de ser considerado um gênero amplamente utilizado pela grande maioria das pessoas hoje em dia, nessa atividade em questão, identifico diversos pontos, tais como: a) O gênero abordado (*posts do twitter*) possui um diálogo construído com fins de discutir a gramática em questão na unidade; b) não há qualquer evidência de um trabalho que propõe o uso social da língua; c) não há problematização em relação ao tema proposto (*Vacation*) e; c) a sequência segue abordando questões de presente contínuo que visa somente a memorização de regras gramaticais. Os alunos, que em sua maioria possuem conhecimento dessa rede social *Twitter*, facilmente criam relações, mas na atividade em questão, a proposta do LD é trabalhar as estruturas gramaticais e não aspectos constitutivos do gênero apresentado, por exemplo. Uma outra maneira de se trabalhar essa atividade, seria o aluno observar de que modo o *present*

continuous foi usado e o professor explicar de que maneira isso aconteceu, apresentando a estrutura desse tempo verbal e incentivando o estudante a realizar algumas atividades primeiramente de forma oral e, em seguida, escritas de modo a memorizar o que foi apresentado.

A atividade, contendo os pontos elencados acima, evidenciam elementos que a distanciam de um trabalho com a perspectiva de língua como discurso, estando estas atividades mais voltadas para a concepção de língua enquanto código pelos seguintes elementos: a) o recorte do gênero foi elaborado apenas para realizar a atividade gramatical; b) apenas questões gramaticais podem ser evidenciadas na proposta de atividade e; c) não há qualquer problematização em relação ao contexto em que o recorte se encontra. Jordão (2013) conclui que, nesta perspectiva:

“Aprender línguas é, portanto, saber acionar os conjuntos de informações adequados ao contexto de comunicação específico, ou seja, adaptar-se a contextos comunicativos e ser capaz de lançar mão de repertórios linguísticos, produzindo e recebendo adequadamente os enunciados próprios de cada situação comunicativa” (JORDÃO, 2013, p.77).

No entanto, como já dito anteriormente, há liberdade no planejamento das aulas para que o professor possa fazer complementações nas atividades propostas pelo LD e essas complementações serão discutidas nos dados apresentados mais adiante.

Das principais questões que me levaram a concluir a concepção de língua do LD, uma delas foi a questão de que não há autenticidade em relação aos gêneros trazidos para a discussão e, quando aparecem, estão voltados para o trabalho com aspectos gramaticais. Novamente ressalto que a autenticidade é, especificamente, pelo fato de esse texto ter sido elaborado para estar presente dentro do LD, ou seja, é um texto construído simplesmente para “ensinar” determinado item gramatical. Contudo, compreendo que é possível realizar um trabalho sob a perspectiva de língua como discurso utilizando esse material e problematizando a questão da temática “*vacation*”, por exemplo, mas o texto poderia ser um recorte de um *tweet* original, ou seja, de uma pessoa que estivesse realmente de férias para realizar uma atividade em que os estudantes pudessem realizar seus próprios textos a partir do que foi apresentado, para que então se trabalhasse com algum aspecto gramatical, caso se fizesse necessário.

Ainda sobre autenticidade, segundo Nunan (1999 *apud* MATTOS; VALERIO, 2010, p. 144), a autenticidade é o uso da linguagem, oral ou escrita sem alterações na estrutura ou no vocábulo para atender propósitos específicos de se ensinar uma língua. Trazendo essa perspectiva para a sala de aula, mais especificamente na questão da atividade do *Twitter*, seria interessante, no caso das aulas do PFI por exemplo, ao ter acesso à internet, elaborar um

“material de dentro” (SCHEREYL, 2012), ou seja, com a participação colaborativa. Nesse sentido, seria possível realizar uma pesquisa com os estudantes por meio do mecanismo de busca do *site*, clicar na *hashtag* #vacation e buscar o que as pessoas falam sobre *vacation* na rede social e, a partir desse tópico, desenvolver uma atividade de escrita que pode ser sobre o gênero e o modo como ele opera, e não só isso, é possível observar o que essas pessoas falam, de onde elas são e como elas curtem as férias, de que maneira elas usam a língua para dizer o que dizem.

Busquei com a descrição do livro didático e das atividades nele presentes discutir a concepção de língua presente nesse livro e com isso, é plausível concluir que o material didático possui uma perspectiva de língua mais relacionada à língua enquanto código. Nesta concepção, como já dito em outros momentos, a língua é vista como um sistema fechado que possui suas próprias regras sem nenhuma interferência do sujeito e do contexto em que está inserido (JORDÃO, 2013). Apesar dessas considerações, ficou evidente também que o professor, ao ter liberdade de realizar atividades que podem complementar o conteúdo proposto pelo livro didático, pode mudar o foco dado nas atividades com gêneros, ao passo que ao fazer essas adaptações possivelmente informaria também qual a concepção de língua desse professor.

Nessa primeira parte da análise, tecendo algumas considerações, busquei responder a seguinte pergunta de pesquisa:

1) Qual é a concepção de língua presente no livro didático usado no PFI?

Como mostrei anteriormente, vejo a concepção adotada pelo livro didático de maneira muito semelhante com a concepção de língua da AC, pois o livro traz uma série de atividades envolvendo as 4 habilidades, visando a memorização e aquisição de tempos verbais que o estudante deve aprender de modo a se inteirar do sistema linguístico da LI. Ao adquirir aquele sistema, seria muito provável que ele poderia interagir com qualquer pessoa que dominasse o mesmo código. Jordão (2017) aponta que:

“na AC, a língua é entendida como um meio de comunicação, não interessando diretamente a essa perspectiva questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação” (JORDÃO, 2017, p.73).

Nesse viés, o LD traz uma concepção de língua com ênfase nos aspectos estruturais, ou seja, identifico como uma concepção de língua como código.

Nesse norte, buscando uma maneira de encontrar alguns caminhos para realizar atividades que complementem o que está presente nesse LD, trago as reflexões de Schereyl (2012). A autora defende que ao se privilegiar um trabalho com materiais elaborados para o contexto em que o professor está inserido, ao invés de utilizar apenas as atividades propostas pelo livro didático, pode-se criar diferentes situações valorizando aquilo que o estudante sabe e dessa forma pode contribuir para o um trabalho na perspectiva de língua como discurso. Nesse sentido, o trabalho funciona um pouco diferente na prática, visto que as pessoas absorvem aquilo que para elas é real, sobretudo, que tenha uma ligação direta com seu contexto de vida. Esse fato permite que o professor, tendo conhecimento de onde quer chegar com determinado conteúdo, passe a privilegiar mais os aspectos culturais da língua em detrimento do código (JORDÃO, 2013).

Uma das questões que considero importante levantar nesse momento da pesquisa, é que aprender uma série de códigos e sistemas de uma língua pode não garantir ao sujeito acesso a determinadas comunidades discursivas. Acredito que seguir um modelo, ou seja, apresentar ao estudante diferentes gêneros textuais, explicar quais são os elementos que os compõem, seja algo muito relevante para as práticas que visam um ensino voltado para a perspectiva de língua como discurso. Porém, como apresentei na análise das atividades propostas pelo LD, este apresenta alguns tipos de gêneros, mas não a partir de um trabalho com a discursividade desses gêneros, e sim um trabalho com aspectos gramaticais a partir do gênero trazido. Independente do contexto do sujeito, de onde ele venha ou com quem ele interage, em suas práticas sociais, considero ser importante o contato com diferentes gêneros para que ele possa entender as diferenças entre eles e que possa ter subsídios para construir seus próprios textos em diferentes gêneros.

Marques (2014, p.54) afirma que de acordo com o que é proposto por Bakhtin & Volochinov (2006, *apud* MARQUES, 2014, p.54), o LC tem como pressuposto que os sentidos atribuíveis a um texto não podem ser concebidos em qualquer linearidade, dependendo pura e exclusivamente de um trabalho abstrato de formas linguísticas. Ainda em consonância com a ideia dos autores, quando se trata de linguagem, o objetivo é discutir sobre as características linguísticas desses seres humanos assim como suas especificidades.

Dessa forma, concordo com Marques (2014) quando o autor enfatiza que é importante tomar como ponto de partida, nas aulas de LI, questões relativas ao sujeito, subjetividade e práticas discursivas, o que ao mesmo tempo significa dizer que é na interação verbal que a atribuição de sentidos se apresenta, sendo, portanto, dessa forma que a negociação de sentidos

toma forma como uma atividade central no trabalho com a língua. Partindo dessa visão Bakhtiniana de concepção de língua, “o LC assume que é na arena de conflitos da interação verbal que as subjetividades que são construídas socialmente emergem.” (MARQUES, 2014 p.54)

“A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais” (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 2006, p.58).

Ao me referir a esse contexto de linguagem, é necessário pensar na pluralidade de vozes presentes em todos os textos com os quais se tem contato e se relaciona e, também, constrói-se, pois, o sujeito está constantemente atribuindo novos sentidos já produzidos por outras pessoas, estabelecendo um ciclo de construção de sentidos tendo como partida algo previamente existente. É com base nessas afirmações que busquei planejar atividades que fugissem da proposta do LD, como apresentarei na parte III desta análise. Antes disso, a partir de agora, apresento a parte II das análises, em que o objetivo é tentar identificar a minha concepção de língua como professor.

4.3 PARTE II - A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO PROFESSOR

Nesse momento da análise, em que busco verificar qual a minha concepção de língua como professor atuando no PFI, apresentarei fragmentos do meu diário autorreflexivo. Esse diário autorreflexivo encontra-se nos anexos desta dissertação e aqui trago alguns excertos para realizar a discussão e refletir sobre o que está implícito em minhas ações e escolhas a partir do contexto investigado.

A análise do trecho do diário autorreflexivo, que apresento abaixo, apresenta aspectos que eu sentia necessidade de trabalhar e mudar em relação à minha prática enquanto professor. Isso de alguma forma me faz pensar que a minha concepção de língua pode ser informada, na medida em que percebo, nas minhas palavras, a questão do excesso de conteúdo, da falta de autonomia e do interesse em ir para além de um trabalho apenas gramatical com a língua.

O livro didático sempre despertou algumas inquietações na minha prática, especialmente por sempre viver naquela dúvida de seguir o livro didático à risca ou não. Como passei os últimos 6 anos lecionando para alunos do fundamental I e II de um colégio particular na cidade de Paranaguá, fiquei de certa forma “preso” aos conteúdos propostos pelo material didático adotado pela equipe pedagógica daquele local. Talvez por uma certa falta de conhecimento

sobre o assunto naquela época, sentia uma certa limitação aos conteúdos que eram delimitados a partir do livro didático e isso sempre me fez questionar sobre a certa incerteza acerca da minha autonomia, cumprir o conteúdo ou trazer outros aspectos da língua que tomariam mais tempo e com isso atrasariam o que era proposto pela equipe pedagógica?

Os conteúdos nesse período de trabalho em que atuei como professor do ensino básico, em sua maioria, eram atividades que envolviam as habilidades de fala, escrita, escuta e leitura e, principalmente, tópicos gramaticais. Embora eu encontre uma certa facilidade e conforto em trabalhar com os tópicos gramaticais, uma vez que vim de uma formação voltada para uma visão de ensino tradicional, já no período em que eu comecei a aprender inglês na escola. Essa possibilidade de trabalho engessado em práticas rotinizadas me deixava inquieto e, muitas vezes, frustrado.

Acredito que a discussão que surge, ao estar em contato com outros professores a respeito do trabalho engessado a que muitos de nós professores de línguas somos submetidos, precisa ser ampliada e mais que urgentemente precisamos questionar se essas práticas estão de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo e refletir sobre, de que maneira, colaborativamente, podemos melhorar o ensino de línguas. Acredito que minhas inquietações surgem unidas a esse anseio por novas perspectivas e isso traz mudanças significativas para a minha prática, pois não há neutralidade no discurso como afirma Jordão (2013) ou no modo como se escolhe atuar frente aos desafios da sala de aula. Além disso, há sempre uma escolha, como aponta Jordão em outro trabalho:

Assim, ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram as salas de aula munidos de uma ou várias séries de pressupostos sobre o que seja uma língua, sobre o processo de ensino/aprendizagem daquela língua, sobre seu capital cultural no contexto social em que se insere (JORDÃO, 2010, p.01).

Portanto, não há como negar o fato de que ao entrarmos em sala de aula, há sempre uma concepção pautando nossas escolhas e que nem sempre essas escolhas estão pautadas no que é descrito por linguistas renomados, ou seja, percebo que esse entendimento muitas vezes pode ser considerado como “um produto resultante do entrecruzamento particular e ao mesmo tempo socialmente construído em que cada indivíduo realiza nas comunidades discursivas das quais faz parte” (JORDÃO, 2010).

Concordo com o argumento da autora e faço relação com a realidade que encontramos em sala de aula. Muitas vezes me deparo com algumas de minhas práticas que, apesar de

acreditar que possam estar alinhadas com perspectivas teóricas pós-estruturalistas,³¹ percebo que elas partiram de escolhas particulares e fazem parte daquilo que acredito ser importante considerar ao planejar uma aula. Em outras palavras, uma aula bem-sucedida a partir de um planejamento prévio, as influências de algum professor que eu considerava muito gera um impacto em minhas práticas.

Ao me deparar com questões de ensino e buscar essa mudança, observo que muitas vezes demonstro, como professor e pesquisador, um desejo de trabalhar com ferramentas que vão ao encontro do universo acadêmico digital, acreditando que ele pode proporcionar uma visão menos compartimentada, tanto de conhecimento quanto de língua. Como aponta Monte Mor (2012) em um de seus estudos, quando a autora se refere ao ensino tradicional e à dificuldade que os estudantes possuem em romper com essa estrutura tradicional, ela afirma que:

Remeteria ao tipo de trabalho pedagógico realizado nas escolas e universidades brasileiras, que, em grande parte, seguem uma orientação hermenêutica tradicional [...] e uma epistemologia convencional. Nesta, a construção do conhecimento tende a ocorrer de forma compartimentada, fragmentada em subáreas de conhecimento. Essa perspectiva leva os aprendizes a organizar os conhecimentos de forma não transdisciplinar, uma organização que dificulta o fluxo de conhecimentos, experiências ou vivências de um compartimento para outro (MONTE MÓR, 2012, p. 178).

Essa constatação da autora, no meu entendimento, permite que o professor faça reflexões e elabore um planejamento que possibilite um maior engajamento por parte dos estudantes num processo mais voltado para língua como discurso. Considero que esse aspecto tenha se revelado na minha prática, nas minhas escolhas durante meu planejamento. Em outras palavras, o meu desejo por mudança pode ser uma constatação em relação ao “entrecruzamento” que Jordão (2010) apresenta em seu trabalho, ou seja, o fato de eu ter tido contato com teorias que pudessem de alguma maneira realizar um trabalho diferente fez com que minhas escolhas fossem modificadas no momento de planejar as aulas.

Essas inquietações e o interesse em mudar minhas próprias práticas tornaram-se ainda mais reais após meu ingresso na pós-graduação, como é possível encontrar em vários fragmentos do meu diário autorreflexivo escrito enquanto estudava para as disciplinas e estive em contato com teorias pós-estruturalistas. Há diversos momentos a minha inquietação em trabalhar na perspectiva de língua como discurso, perspectiva esta que compreendi ser aquela que eu estava buscando para o planejamento de minhas aulas:

³¹ Quando menciono perspectivas pós-estruturalistas, me apoio no que desenvolvi no capítulo II dessa dissertação a partir de autores como: Lyotard (1993), Peters (2000), Hall (1998), e Jordão (2006);

Quando entrei em contato com as teorias pós-estruturalistas, mais especificamente o letramento crítico, vi nesta abordagem a oportunidade de colocar em prática um modo diferente de se trabalhar no ensino de inglês: trazer reflexões sobre diversos temas, mais especificamente temas surgiriam de acordo com o que foi proposto inicialmente pelo material didático, mas dando maior atenção para aquilo que os estudantes realmente estivessem interessados em discutir.

Conforme os excertos do diário autorreflexivo, é possível ver que há uma demonstração em manter a prática numa perspectiva de língua enquanto código e uma preocupação em reiterá-la. Nessa concepção, o professor, essencialmente, é visto como alguém que tem domínio da língua e deve saber passar isso para os alunos:

Percebo que a minha identidade de professor reflete qual a minha concepção de língua embora eu considere possuir um certo “apego” a questões voltadas para uma concepção alinhada ao ensino estrutural da língua, talvez por este ter sido o principal meio de aprendizagem que tive desde a infância e, sobretudo, por ser um modo relativamente “seguro” que também encontrei para trabalhar com o ensino de LE”

Nessa perspectiva, Jordão (2013) afirma que:

O professor estaria mais próximo da abordagem comunicativa, pois nela, o professor domina o conteúdo e sabe transmiti-lo ao aluno. Ensina-se o funcionamento comunicativo da língua, sua adequação aos contextos imediatos de uso em que o aluno poderá necessitar das estruturas linguísticas para a transmissão e recepção de ideias, e o aluno por sua vez deveria entender esse funcionamento e saber acionar essas estruturas de acordo com o contexto e uso específico. (JORDÃO, 2013, p.75).

No entanto, apesar de a minha prática estar alinhada com essa concepção de língua enquanto código, verifiquei também se havia alguma possibilidade de identificar, em alguns trechos do meu diário autorreflexivo, aspectos que poderiam indicar um trabalho ou ao menos uma preocupação com a língua a partir de uma concepção enquanto discurso. Por exemplo, há momentos em que percebo haver uma certa preocupação de encontrar uma maneira de se trabalhar a língua de modo reflexivo, pois acredito que aprender uma língua não se limita somente ao saber e dominar os códigos, mas vai além disso:

...decidi complementar esse material com ferramentas digitais que podem ser úteis para o dia a dia desses estudantes, incluindo nesse trabalho com gramática ao mesmo tempo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e conhecimentos técnicos em programas de computador que são amplamente utilizados no ambiente acadêmico.

Conforme aponta Jordão (2013, pág. 84), na concepção de língua como discurso, ensinar língua é criar espaço para que os estudantes “percebam-se como atribuidores de sentidos em conjunto com comunidades discursivas de interpretação”. Assim, no meu diário autorreflexivo apresento uma preocupação com a realidade dos alunos, quando afirmo que “mas dando maior atenção para aquilo que os estudantes realmente estivessem interessados em discutir”. Martinez (2007, p. 28) afirma que “enquanto estamos na condição de sujeitos, sempre usamos lentes para ver o mundo e, por isso, através dessas lentes, as quais vamos adquirindo ao longo de nossa vida em nossas relações sociais e culturais é que podemos compreender melhor o mundo ao nosso redor, pois a realidade é sempre construída pelo olhar do observador e é inseparável de quem a observa” (MATURANA, 2001, apud. MARTINEZ 2007 p.29). Nesse sentido, acredito que um trabalho nessa perspectiva permite por meio dos temas escolhidos para trabalhar em sala, que o estudante possa se interessar mais, uma vez que ele se torna protagonista em sala de aula e pode ter autoridade em relação aos temas escolhidos. Assim, é possível observar o foco dado nas atividades a partir dessa reflexão:

Quando entrei em contato com as teorias pós-estruturalistas, mais especificamente o letramento crítico, vi nesta abordagem a oportunidade de colocar em prática um modo diferente de se trabalhar no ensino de inglês: trazer reflexões sobre diversos temas, mais especificamente temas surgiriam de acordo com o que foi proposto inicialmente pelo material didático, mas dando maior atenção para aquilo que os estudantes realmente estivessem interessados em discutir.

Na parte sublinhada do fragmento do diário autorreflexivo, apresentado acima, percebo que enquanto professor me preocupo em pensar a língua de modo diferente. Esse diferente refere-se no sentido de ir além das práticas gramaticais encontradas no material didático, objetivando ensinar os tempos verbais aos estudantes por meio de atividades como preenchimento de lacunas e interpretação de texto de maneira geral, como foi apresentado na parte I desta análise. Contudo, como pesquisador observo que preciso desenvolver mais atividades voltadas para aspectos culturais e sociais envolvendo a LI, uma vez que, que há momentos em que mesmo tendo esse interesse, mantenho meu foco em aspectos funcionais da língua:

Percebi também que eles estão tendo uma certa dificuldade em realizar as atividades relacionadas ao tópico gramatical e por isso a partir de agora estou pensando em diminuir o ritmo dessas atividades e focar um pouco mais nas 4 habilidades Reading, speaking, writing e listening, sobretudo por acreditar que o foco realmente precisa ser dado nessas habilidades

muito mais do que aos tópicos gramaticais, uma vez que esse deva acontecer naturalmente durante o processo. Realizando menos atividades de cunho gramatical e mais atividades que propiciem um espaço para a interpretação com uma maior liberdade para que os alunos criem seus próprios questionamentos a partir daquilo que é apresentado sem propor atividades muito extensas que na maioria das vezes pesa e não traz muito resultado efetivo e por fim acaba rotinizando as aulas.

Ao observar o que escrevi no diário autorreflexivo, vejo que há indícios da tentativa de uma prática voltada para a perspectiva de língua como discurso. Realizar um trabalho nessa perspectiva estaria colaborando para a constituição de um espaço para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes para a problematização dos sistemas sociais. Conforme Jordão (2013) e Menezes de Souza (2010), esse questionamento e abertura de espaço para construção de sentidos permitem que se possa realizar um trabalho numa perspectiva de língua como discurso, uma vez que o foco dessa perspectiva seria o de trabalhar para além dos aspectos estruturais da língua.

Percebo, nos trechos destacados, que pode haver também um interesse em ir além, com a prática em sala de aula voltando-se para uma perspectiva de língua como discurso, embora em outros fragmentos (como apresentado logo abaixo) seja possível notar que há aspectos de língua como código presentes. Martinez (2007) afirma que esses aspectos de concepção de língua do professor nem sempre são vistos em um primeiro contato na prática do professor. No trecho a seguir é possível perceber minhas reflexões sobre este aspecto:

“A questão que suscitou maior busca por entendimento nesse momento, foi que ao me deparar com o livro didático virtual, poucas atividades eram realmente inovadoras, em geral as atividades gramaticais propostas pelo LD virtual 115 em sua maioria consistia em atividades para preenchimento de lacunas e compreensão de estruturas gramaticais fixas. O que no decorrer das aulas exigiu um planejamento e também adaptações com relação ao conteúdo que ali era proposto”

Martinez (2007) ao afirmar que essas questões de concepção de língua não são evidentes num primeiro momento, poderia estar se referindo ao fato de que pode haver mais de uma concepção informando as práticas do professor, como observado no trecho acima. No momento em que apresento uma certa inquietação a respeito das atividades que consistem basicamente em compreender a estrutura da língua, acredito que é possível observar traços que revelam sobre a concepção de língua que subjaz ao meu trabalho.

Considero também que no momento em que me questiono se convém aplicar todas as atividades do livro, por acreditar que dessa forma os estudantes aprendendo gramática estarão aptos para interagir com o mundo, ou as adaptações que ele faz podem trazer alternativas para essa forma de ensinar, também podem dizer muito sobre a forma como realizo essas práticas. Jordão (2010, p. 01) afirma que toda prática está embasada em alguma teoria. Alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitudes e orienta nossas escolhas. Isso quer dizer que ao escolher não trabalhar com estruturas fixas da língua, abro espaço para discutir outros aspectos dela, pois ainda de acordo com a autora:

[...] na perspectiva do professor que concebe a língua como discurso, o valor educativo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira é o contato com procedimentos alternativos de construção de sentidos, com perspectivas diferenciadas sobre os acontecimentos, com maneiras variadas de entender o mundo. (JORDÃO, 2010, p.08)

Aqui, quando a autora menciona procedimentos alternativos de construção de sentidos, entendo que há outras formas de se trabalhar a língua sem deixar de abordar questões que tratem do funcionamento dela. No entanto, esses procedimentos contemplariam diferentes aspectos da língua. Considero a proposta de um trabalho com gêneros textuais, por exemplo, não os utilizando para trabalhar funções da língua, e sim trabalhar as características desses gêneros e como ele pode colaborar para a construção de sentidos, fazendo com que o sujeito envolvido utilize-os deixando marcas de sua identidade e atribuindo significados. Esse trabalho faria com que a prática se desse em torno dos aspectos culturais e sociais que compõem determinado gênero, ou ainda nas palavras da autora, “as potencialidades formativas teriam primazia aos aspectos gramaticais” (JORDÃO, 2010, p.77) e, por meio do desenvolvimento de tal atividade, a reflexão excederia os espaços da sala de aula, levando o estudante a compreender o seu papel enquanto sujeito na sociedade. Acredito que uma atividade voltada para este foco, não só faria o estudante aprender aspectos do funcionamento da língua, mas também abriria espaço permitindo compreender qual seu papel na sociedade e o poder que possui nos espaços onde circula.

Para Menezes de Souza (2011), em uma perspectiva discursiva de língua, professor e aluno se percebem desenvolvendo processos de construção de sentidos, tornando-se capazes de ler-se lendo, ou ainda nas palavras do autor:

O leitor, portanto, percebe-se “desenvolvendo processos de construção de sentido, tornando-se capaz de “ler se lendo”, de observar –se enquanto construtor e atribuidor de sentidos às coisas” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296)

É nesse sentido que eu, como professor, após ter contato com as teorias que discutem língua como discurso, busco enxergar como o meu trabalho com ensino de LI no PFI tem informado as minhas escolhas, pois como afirma Jordão (2010, p. 01), “...é preciso estar, como os escoteiros, sempre alerta para os pressupostos que fundamentam não apenas nossas ações, mas também nossos pensamentos, nossos valores, nossos procedimentos interpretativos diante das coisas do mundo”. Portanto, ao escolher um LD ou uma atividade presente nele, é justo que eu tenha ciência de que se esse material não abordar a construção de sentidos, eu preciso adaptar, trazer elementos que propiciem esse trabalho, aprender a reconhecer que eu e meus alunos somos construtores de sentidos (JORDÃO, 2013), principalmente na língua que estamos aprendendo/ensinando. Neste momento, volto à minha segunda pergunta de pesquisa: Qual a minha concepção de língua enquanto professor?

Por meio das análises dos excertos do diário autorreflexivo apresentado busquei apresentar qual a concepção de língua presente nos momentos em que teço comentários a respeito do LD, sobre a preocupação em realizar atividades diferentes do que se espera para o ensino de LD. Como pesquisador, compreendo que “atividades diferentes” nem sempre realmente podem significar um trabalho sob um viés discursivo da língua. Por exemplo, uma brincadeira de bingo em sala de aula pode significar uma atividade diferente, mas se for só para treinar vocabulário por meio de memorização, ela continua visando o ensino da língua como código e não como discurso. No meu entendimento, as características que fazem uma atividade tratar só de língua como código são em geral atividades que estão descontextualizadas, que visam ensinar palavras isoladas de seu contexto, regras verbais aprendidas a partir de memorização e, em alguns casos, como apresentado no LD usado no PFI, usando gêneros para tratar de aspectos puramente estruturais, como apresentei na primeira parte dessa análise.

Em relação ao que pude observar quando à minha prática, apesar de ainda perceber que existem traços de uma concepção de língua como código, há também a preocupação de minha parte, enquanto professor, de tentar realizar atividades que tenham como base o trabalho de língua como discurso. A esse respeito, concordo com o posicionamento de Jordão (2013, pág. 76) quando a autora se refere ao professor dessa perspectiva discursiva como quem “ensina a construir novos sentidos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula”. Por esta razão entendo que posso ter alguma aproximação com essa perspectiva, como é possível perceber no trecho:

[...] Apesar de perceber o quanto ainda estou diretamente ligado a perspectiva gramatical em minhas aulas, talvez por medo de sair a zona de conforto ao deixar de focar nos

aspectos gramaticais da língua, tentei de alguma maneira colocar outras perspectivas relacionadas ao letramento digital para realização dessa prática, pois acredito que dessa forma eu trabalharia com aspectos da construção dos gêneros digitais e dessa forma o ensino da língua seria o de compreender o contexto de uso e quem utiliza determinados gêneros...

Percebo que há nos trechos acima momentos em que demonstro insegurança ao sair do que posso caracterizar como “zona de conforto”, sem deixar de realizar um trabalho com língua por meio da gramática, mas também percebo essa vontade de ampliar o trabalho voltado para essa construção de sentidos de modo mais amplo, com atividades que contemplem o uso de ferramentas digitais, uma vez que temos acesso a elas em nossas aulas e no material didático disponibilizado no PFI. No entanto, constatei que o fato de ter à disposição aparelhos eletrônicos como computador ou LD virtual, nem sempre significa que os usos dessas ferramentas levam a um trabalho que privilegia língua como discurso, ou seja, o uso de um livro virtual pode se caracterizar como simplesmente uma transposição do tradicional LD impresso, para sua versão equivalente digital, com as mesmas propostas de atividades rotinizantes que perpetuam a noção de que aprender língua é aprender o sistema dela, sem considerar a real relação que construo com meus estudantes, a maneira como interagimos com a LI e o modo como construímos sentidos nela e a partir dela.

Durante a análise da parte II, percebi o quanto nós enquanto professores temos o poder de abrir espaço em nossas aulas para um ensino que permita ao aluno compreender que é possível aprender a LI partindo de outros aspectos da língua que não somente o da gramática, pode abrir espaço para um ensino mais voltado para o que se espera de um contexto onde os estudantes precisam vivenciar a língua e interagir nela. Considero esse processo como “aprender sobre aprender”, pois no momento de nossas aulas, desenvolveríamos meios para que pudéssemos compreender a língua, não como algo estanque, mas em constante transformação.

4.4. PARTE III – ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DE ATIVIDADES PLANEJADAS

Neste momento da análise, apresento algumas atividades elaboradas por mim a partir de minha percepção de que o apoio do trabalho com gêneros discursivos (BAKHTIN, 2007) pode contribuir para uma maior reflexão sobre os contextos de uso desses gêneros aliados ao ensino de LI. Percebi que talvez fosse interessante fazer um contraste com o trabalho envolvendo os gêneros que eram propostos pelo LD e que foram apresentados na parte um, e verificar como eu, enquanto professor do programa, planejei essas aulas adaptando essas atividades do LD na

minha prática. Além disso, pensei que seria interessante verificar como o trabalho com diferentes gêneros discursivos poderia apoiar um trabalho na perspectiva de língua como discurso.

Para verificar qual a concepção de língua subjacente à minha prática, mais especificamente a partir de atividades planejadas por mim, a partir do que está proposto no LD, apresento nesta parte da análise dos dados como se deu o desenvolvimento de algumas atividades e quais os impactos em relação à forma como os estudantes as realizaram. Para isso, recorro a alguns fragmentos do meu diário autorreflexivo e exemplos de atividades realizadas pelos estudantes em ambiente digital e quais minhas reflexões a partir dessas atividades.

No excerto a seguir, apresento uma preocupação em relação ao excesso de conteúdo, razão pela qual resolvi desenvolver uma prática que fosse o contrário disso, ou seja, uma prática que busca focar em um tema e trabalhar da melhor forma todas as características desse tema. Este fato mais tarde tornou-se objeto de discussão com o então coordenador pedagógico do programa, que sugeriu algumas propostas de atividades que fossem ao encontro daquilo que eu gostaria de trabalhar e que minimizasse o excesso de conteúdos propostos pela plataforma, sem prejudicar o andamento dessas aulas:

A questão que mais me preocupa é o fato de que cada unidade do LD possui muito conteúdo que não caberia dentro da nossa carga horária³². De acordo com meu planejamento, seria necessário reduzir pela metade as atividades propostas pelo material didático (que são muitas) e manter o foco em atividades pontuais para os alunos. Em reunião com a coordenação institucional, apresentei a dificuldade em adaptar o material para nossa carga horária e que havia a necessidade de se fazer um recorte.

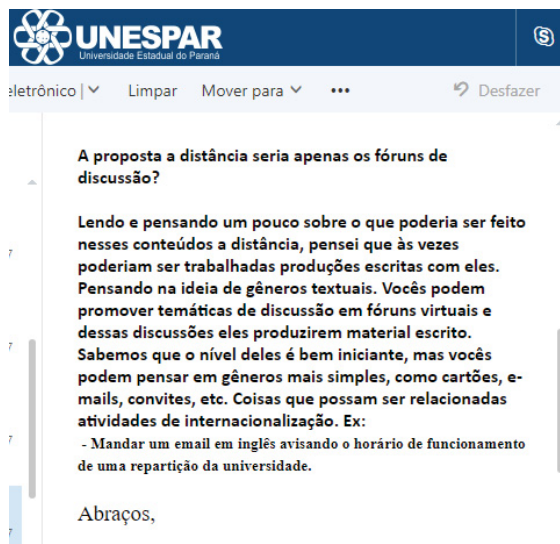
Com relação a este fato apresentado acima, a coordenação institucional, juntamente com nosso coordenador pedagógico, sinalizou positivamente essa adaptação do material e reiterou a liberdade que os professores têm ao utilizar o LD da plataforma, integralmente ou não. Dessa forma, foi possível delimitar os conteúdos que eu gostaria de trabalhar com os estudantes, sem descartar as possibilidades propostas pelo LD, uma vez que os estudantes adquiriram esse material e poderiam reclamar caso não fosse usado. Assim, a minha ideia foi realizar outras atividades que poderiam ser elaboradas a partir do uso da internet, o que permitiu adaptar algumas atividades propostas pelo LD, como será mostrado mais adiante.

Ainda nesse sentido, pensando em realizar adaptações para o trabalho com o LD, em conversa por *e-mail* com a coordenação pedagógica, foi possível perceber a ênfase dada para um trabalho com gêneros orais e escritos, visando atender a demanda dos estudantes, bem como

³² A carga horária semestral do curso é de 60h distribuídas em 4h semanais.

proporcionar a eles uma prática significativa que leve em conta o *background* desses estudantes a partir do que é oferecido pela plataforma.

FIGURA 14 - TROCA DE E-MAIL COM CP



FONTE: O autor (2018)

Transcrição do trecho de e-mail recebido:

Lendo e pensando um pouco sobre o que poderia ser feito nesses conteúdos a distância, pensei que, às vezes, poderiam ser trabalhadas produções escritas com eles. Pensando na ideia de gêneros textuais. Vocês podem promover temáticas de discussão em fóruns virtuais e dessas discussões eles produzirem material escrito. Sabemos que o nível deles é bem iniciante, mas vocês podem pensar em gêneros mais simples, como cartões, e-mails, convites, etc. Coisas que possam ser relacionadas a atividades de internacionalização. Ex: Mandar um e-mail em inglês avisando o horário de funcionamento de uma repartição da universidade...”

Nos fragmentos sublinhados, percebo que o CP ao relacionar as práticas com o uso de gêneros discursivos poderia de alguma forma estar pensando no que Bakhtin (1984) afirma em relação a este trabalho, pois, de acordo com o autor:

[...] a relação dialógica entre o sujeito ativo no texto, a interpretação dos enunciados é realizada pelo sujeito a partir de uma comunidade discursiva na qual está inserido e que irá interferir no significado que este irá construir do discurso, num processo de negociação entre o texto e a prática social do sujeito que irá envolver questões de poder, relações sociais, afetividade, conhecimento de mundo e valores”. (BAKHTIN, 1984, p. 228)

Levando isso em consideração, percebo que talvez seja possível realizar um trabalho a partir de uma concepção de língua como discurso com o LD adotado no PFI, mesmo ele trazendo outra concepção de língua (como código), se a concepção de língua do professor permitir. Ou seja, o que define a prática pedagógica é, no meu entender (e a partir das reflexões que a pesquisa apresentada aqui propiciou), a concepção de língua que o professor possui, já que será por meio da visão que ele tem sobre língua, sobre o que é ensinar língua, que o professor desenvolverá atividades que envolvam aspectos discursivos, ao invés de dar foco apenas em aspectos estruturais, mesmo que o LD, como é o caso do LD usado no PFI apresentar gêneros textuais, mas que, no entanto, não propõe um trabalho numa perspectiva discursiva, com apresentei na parte I da análise.

Assim sendo, fica por conta de o professor reconhecer essa limitação do LD e propor diferentes atividades que possibilitem o que Menezes de Souza (2011) chama de “ler-se lendo”, ou seja, que o estudante passe a observar como usa a língua e como constrói sentidos a partir dela e com o outro com quem ele tem contato ao se expressar no mundo. A construção de sentidos passa a acontecer na medida em que o estudante se reconhece como parte do processo e se transforma na medida em que vê nos outros traços de si mesmo (JORDÃO, 2013, p. 76). Ainda nesse norte, Menezes de Souza (2011, p. 03) enfatiza que um passo importante é o aprender a escutar/ouvir, pois nesse ato o aprendiz reconhece a si próprio e o local ao qual pertence.

Voltando à fala do CP e refletindo sobre ela em relação à citação acima, pondero a preocupação em se desenvolver atividades que possam ir além das práticas de habilidades linguísticas que trabalhem partindo de uma concepção de língua que permita aos aprendizes construir diferentes sentidos. Assim, conforme Martinez (2007):

“sentir que participa da aula é sentir que está aprendendo não apenas um código, mas construções de sentido que trazem impactos diretamente sobre a percepção que se tem entre as pessoas, das relações com o mundo e consigo mesmo” (MATURANA, 2001, *Apud.* MARTINEZ 2007, p.104).

Concordo com a autora quando ela menciona o sentido de participação do estudante na sala de aula quando se tem o foco nas construções de sentido em detrimento do código. Sinto que é partindo dessa premissa que agora, trago reflexões sobre o que foi trabalhado em sala de aula e o modo como foi desenvolvido. O foco da análise estará voltado para as reflexões e interpretações a partir do que está presente no planejamento das aulas e no diário autorreflexivo,

considerando também aspectos que foram discutidos a respeito do LD e a concepção de língua nele presente, associando a perspectiva de ensino de LI com os gêneros discursivos.

A proposta é refletir sobre a maneira como esses gêneros foram trabalhados por mim enquanto professor. Como motivação para essa mudança em relação ao modo de abordar o trabalho com a LI, o trecho abaixo demonstra que há, de minha parte, o interesse em realizar atividades que mostrem aos estudantes que é possível trabalhar língua em outra perspectiva. Enquanto professor, reconheço as crenças que os estudantes possuem a respeito de aprender LI e, portanto, gostaria de propor algo que mostrasse outra realidade a eles, como pode ser constatado no seguinte trecho:

[...]. Os alunos ainda estão ligados na ideia de que se aprende inglês vendo a gramática, principalmente ao começar alguma discussão na língua e eles sentem falta de recursos linguísticos para completarem a ideia que gostariam de expressar no momento do speaking. Porém, o que pode ser notado é que pouco se absorve das aulas de gramática, especialmente por essas seções serem tão cansativas e os alunos possuem muita dificuldade em memorizar algumas regras.

Acredito que a maior parte dessas regras pode ser internalizada de outra maneira. Para saber falar uma língua não quer dizer necessariamente saber todas as regras gramaticais. Considera-se que aprender linguagens específicas que podem ser usadas em determinados contextos são tão importantes quanto a internalização de regras gramaticais que, muitas vezes, surge de forma natural quando a língua está sendo trabalhada a partir de uma perspectiva discursiva.

É possível perceber nos trechos sublinhados acima, crenças relacionadas ao ensino de LI. Muitas vezes esses estudantes passam muito tempo desmotivando-se com essas crenças de que só se aprende língua a partir das regras, por exemplo. Alguns possuem resistência quanto à gramática, no entanto acreditam que essa é a única maneira de se aprender língua. Com base no que discuti até aqui, apresentarei minhas tentativas de realizar atividades que pudessem focar em outros aspectos da língua, sobretudo aspectos relacionados à construção de sentido propriamente dita, na intenção de fazer com que alguns desses alunos do PFI, que ainda possuem esse tipo de crença, pudessem entender que há outras formas de ver a língua. Nas palavras de Barcelos (2006, p.46), “É preciso “[...] ajudar os alunos a refletir sobre sua própria aprendizagem e sobre suas crenças e experiência” (BARCELOS, 2006, p.146). Assim, entendi que essa construção de sentidos deveria ser considerada a partir da real necessidade desses estudantes, ou seja, como os grupos são compostos por professores da instituição, estudantes do *campus*, sendo

muitos deles participantes de projetos de iniciação científica, Pibid, Pibic, entre outros programas, entendo que seria interessante para eles o contato com outros pesquisadores usando ferramentas digitais. Assim, nas aulas do PFI eles poderiam usar alguns desses recursos, o que, no meu entendimento, poderia contribuir para o desenvolvimento desses estudantes enquanto participantes do PFI. Esta reflexão está presente no trecho que apresento a seguir.

Desde o início de minhas aulas, percebi que os estudantes, que são discentes ou docentes da instituição, apesar de estarem diariamente envolvidos com atividades acadêmicas e elaboração de trabalhos, talvez por não estarem acostumados, sinto que possuem um certo desconhecimento a respeito das ferramentas do mundo digital que podem utilizar para viabilizar certos tipos de atividade. Então, apesar do material didático propor um trabalho que não leve em consideração os aspectos culturais, eu, enquanto professor, decidi complementar esse material com ferramentas digitais que podem ser úteis para o dia a dia desses estudantes, incluindo o trabalho com gramática e ao mesmo tempo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e conhecimentos técnicos em programas de computador que são amplamente utilizados no ambiente acadêmico tais como Google drive, documentos compartilhados, troca de e-mails, acesso a páginas virtuais para realização de quizzes em Inglês entre outras atividades.

Acredito que seja importante propor um modo de aproximar aquilo que o aluno sabe sobre a LI com o que deve aprender. Nesse sentido, acredito que novamente, a teoria dos letramentos pode dar suporte para este tipo de tentativa. Nesse sentido, concordo com o argumento de Marins Costa (2012), quando o autor afirma que:

[...] o surgimento de novas práticas letradas ou novos letramentos reforça a necessidade de diminuir a lacuna cada vez maior entre a forma como se lê e escreve na escola/academia e as formas como os estudantes usam a escrita e a leitura fora desse espaço (MARINS COSTA, 2012, p. 921).

De acordo com o autor, assumindo um modelo ideológico de letramento, mais especificamente o LC, a educação pode caminhar em outra direção. (Op. cit, p.921). Acredito que essa reflexão sobre letramento representa um anseio por novas perspectivas para a minha prática. Isso quer dizer que o modo como escolho atuar frente aos desafios da sala de aula, relacionando minha prática às teorias, procurando uma maneira que possibilite um engajamento por parte dos estudantes indica um interesse em trabalhar numa perspectiva voltada para língua como discurso. Na tentativa de atender esse anseio utilizando o espaço digital que temos para as aulas, aproveitei as ferramentas digitais para as atividades planejadas que serão apresentadas mais adiante na análise, como é possível ver no trecho do diário autorreflexivo:

Para realizar as atividades que foram adaptadas a partir do que foi disponibilizado pela plataforma, ensinei aos estudantes um mecanismo de organização dentro do GOOGLE DRIVE que lhes pareceu muito pertinente e poderia ser utilizado também em suas atividades acadêmicas de um modo geral.

Conforme exposto acima, acredito que o fato de aliar o uso de ferramentas digitais em minhas práticas, estou abrindo espaço para que os estudantes possam lidar com a língua em diferentes espaços. Lankshear e Knobel (2003, p. 155) afirmam que o mundo de hoje se transforma contínua e rapidamente e se torna cada vez mais “tecnologizado” ou “digitalizado”. Uma vez que se torna digital, em específico em um espaço destinado a aula de LI, o estudante de um programa como o PFI pode ter contato com estudantes e pesquisadores de outras instituições. Lemke (1998, *apud* Mattos e Valério, 2011 p.33) aponta que “O contato entre culturas de diferentes partes do mundo torna-se cada vez mais possível e frequente”. E é nesse sentido que o contato pode ser propiciado, por meio de trocas reais e interação nas quais o estudante vê sentido na sua prática, de modo que a interação propicie resultados não só na língua, mas também na sua relação com o mundo.

Partindo dessa perspectiva, acho relevante considerar a possibilidade de trabalhar com a plataforma *Google Drive* para realizar atividade coletiva com os estudantes, com atividades que em um primeiro momento permita a eles interagirem uns com os outros para que então eles possam ampliar esse contexto de contato, utilizando essa ferramenta. Pensando na hipótese de que futuramente eles poderão realizar outras atividades coletivas como a escrita de um artigo acadêmico por meio de documentos *online* por exemplo, prática que até então não fazia parte das práticas sociais desses estudantes, pelo menos em aulas de LI. Nesse sentido, além de aprenderem a trabalhar com documentos colaborativos em ambiente virtual, eles também aprenderam a se auto avaliarem a partir do que os colegas produziram dentro do documento colaborativo, a partir de uma atividade pré-concebida pelo LD, que se chama “*proofreading*”.³³ Apresento abaixo minhas tentativas de realizar uma prática voltada para a concepção de língua como discurso, em ambiente digital, considerando os aspectos que foram apresentados até aqui.

4.4.1 As tentativas de uma prática a partir da concepção de língua como discurso

³³ <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/proofread> acessado em 21/11/2018

De acordo com a definição do dicionário virtual de Cambridge, proofreading significa fazer uma correção em cima daquilo que já foi escrito. No caso do PFI, a atividade consistia em um estudante corrigir o texto do outro como modo de verificação.

Apresento nessa seção da análise, algumas atividades que foram elaboradas partindo de temas das unidades do LD na tentativa de realizar um trabalho na perspectiva de língua como discurso. Em alguns momentos trago trechos do diário autorreflexivo, dialogando com as atividades propostas, pois acredito que nesses excertos é possível ver de que maneira pensei essas atividades e qual a finalidade delas para as minhas aulas.

Acredito que essa proposta de trabalho com o ambiente virtual e uma escrita mais livre permitiu aos estudantes vivenciarem a língua muito mais do que estudarem sobre o funcionamento dela. Isso fez com que eu, enquanto professor, ensinasse muito mais que apenas regras gramaticais, porque houve convivência e troca de experiências, negociamos nossos sentidos na língua e aquilo que não compreendíamos explicávamos de outra maneira, fazendo com que todos pudessem interagir em LI e, a partir dessa interação, construíssem novos sentidos.

A partir de reflexões que apresento a seguir, busco responder a terceira pergunta de pesquisa, *“Como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso nas aulas do PFI com o uso do material didático adotado?”*

O motivo de apresentar uma tentativa de realizar atividades voltadas para essa concepção de língua aconteceu a partir do momento em que constatei essa inquietação no planejamento das aulas, diário autorreflexivo e descrição do LD. Como apresentados nas partes I e II, muitas das atividades realizadas com base no que era proposto no LD nem sempre contemplavam o real interesse dos estudantes do PFI e, sobretudo, não fazia-os interagir uns com os outros por meio de atividades que contemplassem aspectos discursivos da língua. Assim, inicio esta parte da análise com a apresentação de um breve excerto do meu diário autorreflexivo em que é possível verificar algumas reflexões sobre o LD e sobre as atividades:

A partir do que observei a respeito do livro didático oferecido pela plataforma, foi possível constatar que apesar de ser muito completo do ponto de vista do modo de aprender língua a partir de uma perspectiva comunicativa, não leva em consideração seu uso social. Dessa maneira, busquei trabalhar com ferramentas presentes no ambiente digital que resultaram num contato maior com diferentes contextos seja na língua materna quanto na LI. O trabalho realizado com o ambiente digital permitiu que fossemos além do que estava proposto e “fechado” pelas atividades do livro didático. Também permitiu que os conteúdos presentes no material didático pudessem ser mais diversificados e condizentes com os interesses dos estudantes.

Conforme destacado, vejo que ao demonstrar interesse em realizar atividades “condizentes com os interesses dos estudantes”, posso abrir espaço para a criação de um

ambiente colaborativo, onde esses estudantes podem se perceber como atribuidores de sentidos ou, como nas palavras de Fish (1980):

[...] confrontando procedimentos interpretativos no espaço escolar, em um ambiente de colaboração, os alunos têm a oportunidade de perceber-se na posição de atribuidores de sentidos, de se ver como agentes construtores de significados em conjunto com comunidades discursivas de interpretação, como já nos alertavam as teorias de recepção nos anos 80 (FISH, 1980 *apud* JORDÃO, 2013, p.84)

Ainda nesse norte, pensando em propostas que propiciem um trabalho colaborativo, apresento as atividades que foram realizadas pelos estudantes. Fiz uma seleção de algumas dessas atividades, considerando aquelas que mais adequadamente pudessem ser pertinentes para compreender essa relação entre o trabalho colaborativo e o ensino de LI. As atividades foram realizadas em sala, sem uso de ferramentas de tradução e nessas atividades, que serão apresentadas a seguir, os alunos interagiram em inglês e produziram as seguintes atividades: a) *e-mail*, b) texto para *blog*, c) texto para *Fórum* de opinião. Essas atividades quando realizadas, seriam compartilhadas com os colegas por meio de documentos colaborativos no *Google Drive*, objetivando criar um momento de interação ao apresentarem essas produções escritas *online*. Essas atividades foram planejadas na tentativa de propiciar aos estudantes a oportunidade de uso discursivo da língua, ou seja, um uso diferente daquele que está presente no LD em que as atividades são elaboradas a partir de situações simuladas sempre voltadas para algum aspecto verbal a ser trabalhado. Nesse sentido, Mattos e Valério (2010, p. 38) apontam que o fator autenticidade torna-se imprescindível quando se objetiva realizar um trabalho voltado para a perspectiva de língua como discurso, já que é possível identificar questões ideológicas presentes nos textos e a compreensão da forma como esses textos se dão em sua realidade social, retratando as regras sociais e socioculturais, discursivas e linguísticas nele inseridos, que muitas vezes um trabalho com foco apenas no funcionamento da língua como código pode não dar conta.

A partir das considerações que apresentei anteriormente, meu objetivo é conduzir a análise para mais um espaço do contexto da minha prática na tentativa de entender como construir entendimentos sobre o desenvolvimento das aulas e se de alguma maneira essas aulas estão em uma perspectiva discursiva de língua. Apresento uma reflexão a respeito do trabalho realizado em sala, em que busquei colocar em prática as teorias com as quais tive contato. Na primeira atividade, os estudantes precisavam escrever *e-mails* uns para os outros, desculpando-se por algum encontro que não podia comparecer, pois esse era o tema proposto pela unidade do LD, inicialmente. Com as adaptações que realizei, fiz com que esse pedido de desculpa surgisse durante o momento de conversa que eles tiveram entre si, que antecedeu a atividade escrita. Os

convites que surgiram durante a discussão eram para uma festa, entrevista de emprego, passeio pela cidade, ida ao cinema etc., e o objetivo era o colega escrever um *e-mail* pedindo desculpas por não ter comparecido. No trecho a seguir é possível perceber o que me levou a fazer essa escolha de desenvolver a atividade desta maneira:

Acredito que dessa forma foi possível construir sentidos a partir dos conhecimentos que os alunos já possuíam. Surgiram até expressões “novas” a partir daquilo que eles já sabiam e compartilharam entre si. Por fim, pensando em trabalhar com as ferramentas digitais, propus que os estudantes escrevessem uns para os outros com o seguinte tema: “Apology note” tema de Writing proposto pelo livro, porém adaptado com a finalidade de realizar comunicação por outro meio, pouco comum para a sala de aula, mas muito conhecido pelos estudantes: E-MAIL.

O fato de que os estudantes escrevem *e-mails* diariamente em nossa língua materna, fez com que as características desse gênero (LIMA, 2007), reconhecidas pelos estudantes, permitissem, no meu entendimento, que eles também as utilizassem na LI. Isso contribuiu para que eles, além de realizarem atividades que envolvessem oralidade e escrita, também tivessem contato com algo completamente inesperado, ou seja, considero inesperado uma vez que a atividade aconteceu para além do uso do LD e do contexto de sala de aula, com os quais os estudantes vinham se relacionando, o que pareceu possibilitar uma prática social reflexiva a respeito do uso da língua(gem) digital. Abaixo apresento a atividade realizada em sala com a turma de estudantes do 115, em que ressignificamos a prática proposta pela unidade didática do LD na seção de *writing*, e voltamos nossos olhares a outros aspectos que pudessem contribuir para o ensino de LI, fazendo com que os estudantes pudessem utilizar a língua por meio da escrita do gênero *e-mail*:

Figure 15- FIGURA 14 – LISTA DE ATIVIDADES DA UNIDADE 03

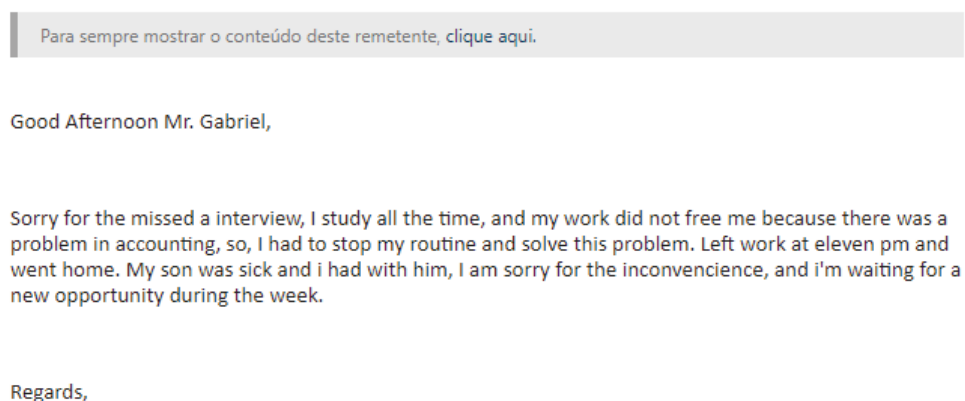
Contents	Grammar
3-0 Objectives & Sequence	3-1 Past Simple
	3-2 Past Continuous
Listening	3-3 Past Passive
3-1 Four Stories	
3-2 I'm Sorry	Reading
	3-1 In the News
Speaking	
3-1 Unit Introduction Discussion	Use of English
3-2 Vocabulary Discussion	3-1 How to Apologize
3-3 Connecting the Photos	
3-4 In Common	Writing
3-5 Interesting Stories	3-1 Spaces
	3-2 Apology Note
Vocabulary	
3-1 Vocabulary List	
3-2 Vocabulary Practice	

FONTE: <https://smrtenglish.com/unesp/class/14578/course/>

Nessa unidade, grande parte das atividades estavam relacionadas com aspectos gramaticais da língua, foquei na proposta de atividade do Apology note, acreditando que se eu abrisse mais espaço para essas produções em que os estudantes pudessem interagir uns com os outros na sala e no final produzissem algo escrito para compartilharem, seria mais interessante que focar apenas na gramática, dessa forma as outras atividades seriam encaminhadas para que eles estudassem em casa e eu faria a correção delas nos primeiros 15 minutos de aula.

Com o intuito de utilizar os conteúdos presentes na plataforma, fiz uma adaptação da atividade de *Writing* a qual me refiro no trecho acima e foquei especificamente nela sem abordar outras seções disponíveis na unidade. Ao tirar o foco do objetivo de ensinar gramática, não tenho como objetivo excluir o trabalho com ela, inclusive porque a gramática também faz parte da língua. Porém, entendo que há necessidade de abrir espaço para possibilidades outras, levando em conta contextos mais amplos da língua, conforme já discutido em outros momentos neste trabalho. Marques (2014, p.54) enfatiza que é importante tomar como ponto de partida, nas aulas de LI, questões relativas ao sujeito, subjetividade e práticas discursivas, o que significa dizer que é na interação verbal que a atribuição de sentidos se apresenta, sendo, portanto, dessa forma que a negociação de sentidos se torna uma atividade central no trabalho com a língua. Partindo dessa premissa, é preciso levar em consideração que há outras maneiras de se trabalhar em sala, que possa ir além do que se propõem metodologias e abordagens tidas como tradicionais no ensino de línguas. A seguir apresento atividade de *e-mail* realizada por um estudante:

FIGURA 16 - E-MAIL RECEBIDO DE UM ESTUDANTE, A PARTIR DO QUE FOI DISCUTIDO EM SALA SOBRE “APOLOGY NOTE”



FONTE: (O Autor, 2018)

“Good Afternoon Mr. Gabriel,

Sorry for the missed a interview, I study all the time, and my work did not free me because there was a problem in accounting, so, I had to stop my routine and solve this problem. Left work at eleven pm and went home. My son was sick and i had with him, I am sorry for the inconvenience, and I'm waiting for a new opportunity during the week. Regards,"

No texto acima, é possível ver um *e-mail* escrito por um dos estudantes, como exemplo de atividade realizada em sala, e observo que o estudante consegue se engajar em uma produção escrita que não contempla apenas o uso de regras gramaticais, ou seja, o aluno também consegue se expressar sem se preocupar com a gramática e, diretamente na LI, com as habilidades que possui naquele momento em relação ao uso do gênero *e-mail* que alguns já têm conhecimento e que utilizam no trabalho, nas suas atividades diárias na universidade, entre outros. Lima (2007) defende que:

O gênero não surge do nada, pois está diretamente ligado a uma origem cultural, delimitada por seus aspectos pessoais e relacionados ao espaço, haja vista que toda cultura possui sua própria história relacionada ao tempo (LIMA 2009, p.03).

Nesse sentido, ao utilizar um gênero que é familiar para os estudantes, é possível que eles possam aprender LI a partir do que sugere Bakhtin (1997, p.282), quando se refere ao trabalho com gêneros discursivos, que são dados “quase da mesma forma como nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Dessa maneira, como exemplo da atividade apresentada, o aluno cria uma relação direta com a situação em que está interagindo, uma vez que ele já conhece o gênero discursivo com o qual está tendo contato. No caso da atividade apresentada, o aluno participou de uma interação em um ambiente digital, comumente utilizado por grande parte da sociedade, porém dessa vez utilizando o gênero em sala de aula como um meio para aprender inglês. Marques (2014, p.51) afirma que de acordo com o que é proposto por Bakhtin & Volochinov (2006), uma perspectiva de língua como discurso tem como pressuposto que os sentidos atribuíveis a um texto não podem ser concebidos em qualquer linearidade, dependente pura e exclusivamente de um trabalho abstrato de formas linguísticas. Ainda em consonância com a ideia dos autores, quando se trata de linguagem, fala-se de seres humanos, assim como de nossas especificidades.

O trabalho com a gramática aconteceu a partir das dificuldades que surgiram com a escrita de *e-mail* e foi assim que algumas atividades foram aplicadas para que pudessem ajudar na reescrita desse texto. É possível ver que ao trabalhar nessa perspectiva, houve uma construção de sentidos diferente daquela que é geralmente proposta para a sala de aula quando se trata do ensino de LI:

Acredito que houve uma resignificação das práticas comumente realizadas em sala de aula a partir do exemplo da atividade com e-mail³⁴. Além disso, há um trabalho envolvendo também o ensino de gêneros discursivos em contextos reais de uso, fazendo com que o estudante possa ver no exercício proposto algum sentido que seja condizente com suas práticas do dia a dia. Ao mesmo tempo que se realizou uma prática diversa, foi possível utilizar a temática inicialmente proposta pelo livro didático, dessa forma questões pertinentes foram abordadas, no entanto, agora sob a perspectiva de língua como discurso.

Avalio que a prática descrita dialoga com a perspectiva de língua como discurso, pois nela há algumas evidências de que, conforme afirma Jordão (2007):

O processo que se dá na construção de sentidos é sempre influenciado contingencialmente pela nossa construção histórica e social, ou seja, não existe um parâmetro fixo para ser observado, pois tudo é relativo a tempo, espaço e realidade de cada sujeito (JORDÃO, 2007, p.21).

Vejo que de alguma maneira o que aconteceu na realização da atividade de *e-mail*, pode ser considerada uma tentativa de se propiciar essa construção de sentidos a que se refere Jordão (2013), levando em conta o contexto desses estudantes e as relações que eles fazem com o mundo. Nesse sentido, o estudante dentro daquilo que sabia sobre língua, construiu sentido com as ferramentas que possuía, caracterizando que, nesta atividade elaborada e proposta por mim, houve um trabalho mais coerente com a perspectiva de língua como discurso.

Apresento nesse momento uma segunda atividade em que houve uma discussão oral com os estudantes a respeito do tema que envolvia “cidade”, proposta de tema também retirada do LD 115 e adaptada como texto para *blog*. Apresento trecho do diário autorreflexivo mostrando os encaminhamentos da atividade a partir dessa adaptação:

FIGURA 17 - ATIVIDADE PROPOSTA PELO LD NA SEÇÃO DE WRITING

³⁴ Atividade foi sugerida pelo CP na troca de e-mail que é possível conferir na parte II

You are renting your home to someone for the weekend. Write an email and give them directions to your home (from the airport or train station). You can write the email below, or send the email to your teacher:

To:
RE:

FONTE: <https://smrtenglish.com/unespar/class/14578/course/>

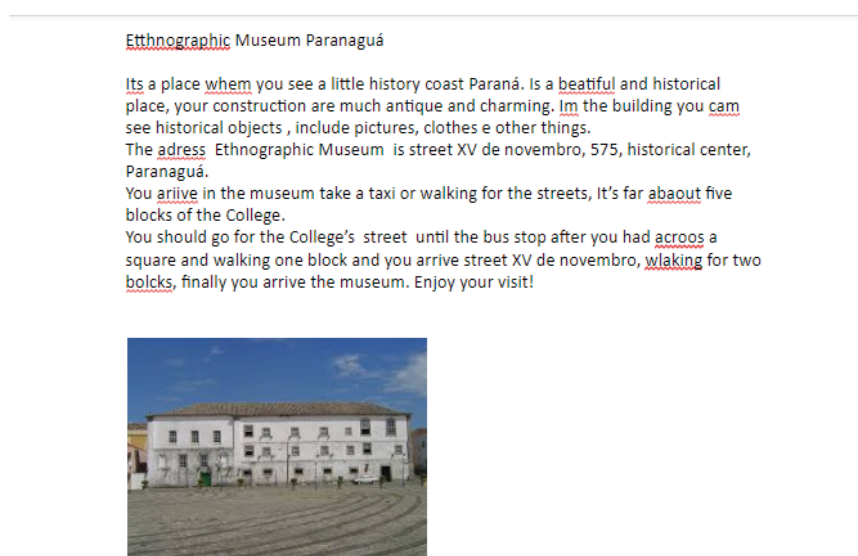
Nessa aula, os estudantes deveriam utilizar as regras aprendidas a respeito de “prepositions of place” escrevendo um e-mail indicando como chegar na casa deles. No entanto, decidi adaptar e realizar uma atividade em que os estudantes precisavam interagir uns com os outros e trocassem informações sobre lugares que gostam da cidade, para então produzir um texto e publicar em um blog. Apliquei essa proposta pensando nos resultados práticos que esse tipo de produção poderia propiciar para os estudantes seja na escrita quanto na fala. Após a discussão que ocorreu oralmente, pedi que eles escrevessem sobre um ponto turístico ou que eles gostassem de frequentar na cidade, para que após feita a descrição do lugar, eles ensinassem como chegar lá. Questionamos nesse momento, as dificuldades que um turista poderia encontrar em nossa cidade, especificamente nos lugares que eles citaram durante a elaboração da atividade. Porém, antes de realizar a atividade, apresentei a eles um pouco do vocabulário referente ao tópico e dei tempo para que produzissem algo e compartilhassem com os colegas a partir do google drive³⁵

Essa mudança na forma de abordar a atividade descrita acima permitiu que o foco maior dado durante as aulas fosse nas habilidades que os estudantes já possuíam, ou seja, a discussão durante as aulas passou a ser mais sobre os interesses, muito mais do que aquilo que estava proposto pelo cronograma e pelo LD. Esta reflexão pode estar coerente com o que os autores

³⁵ É comum em nossas aulas do PFI trabalharmos com a plataforma do Google Drive, os estudantes no final do semestre além de trabalharem com língua inglesa também conheceram um pouco do universo acadêmico.

Luke & Freebody (1997, p. 208-209) afirmam sobre o processo de ensinar e aprender e que acredito fazer sentido em relação ao que trago aqui: o processo de construção de sentidos e uso da LI em atividades contextualizadas. Para os autores, “ensinar e aprender a ler [o mundo] significa ensinar e aprender pontos de vista, expectativas culturais, normas de ações sociais e suas consequências”. Na tentativa de exemplificar aspectos desta reflexão, na imagem abaixo apresento a produção de uma estudante que relatou ter sido a primeira vez que teve a liberdade de escrever como queria, sem se sentir culpada por não saber todas as formas que supostamente “deveria” utilizar para se comunicar na LI e, ao mesmo tempo, descreveu sobre sua cidade:

FIGURA 18 - ATIVIDADE PRODUZIDA POR UM ESTUDANTE PARTINDO DAS IDEIAS ELABORADAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA.



FONTE: (O Autor, 2018)

Transcrição de atividade realizada por um estudante:

“Ethnographic Museum Paranaguá”

Its a place whem you see a little history coast Paraná. Is a beautiful and historical place, your construction are much antique and charming, im the building you cam see historical objects, include pictures, clothes e other things. The address ethnographic museum is street XV novembro, 575, historical center, Paranaguá

You arrive in the museum, take a taxi or walk for the streets, it's far about five blocks of the college

You should go for the college's street until the bus stop after you had acroos a square and walking one block and you arrive street XV de novembro, walking for two blocks, finally you arrive at the museum, enjoy your visit!

Nesta atividade, acredito que o estudante, ao falar de si ao outro, veja o que há no outro sobre si mesmo e, sobretudo, interaja da maneira que sabe, ou seja, respeite seus limites na língua, mas vivencie a língua. Nesse sentido, creio que esse entendimento possa estar próximo à visão Bakhtiniana de concepção de língua que Marques (2014) defende em seu trabalho, ou

seja, “é na arena de conflitos da interação verbal que as subjetividades que são construídas socialmente emergem.” (MARQUES, 2014 p.54)

No trecho abaixo, apresento mais detalhes de como conduzi a aula:

Houve leitura e discussão sobre o texto dos estudantes durante a aula que seguiu a produção deste trabalho. Senti que a liberdade dada aos estudantes, permitiu que eles escrevessem da maneira que sabiam e dessa forma pude também observar de que maneira eu abordaria questões que estavam presentes no conteúdo daquela unidade. Acredito que realizar essas atividades que propiciam essa liberdade ao aluno, permita que ele compreenda que é somente através da prática que ele poderá conhecer outras maneiras de se expressar na LI.

Para realizar tal atividade, defini os critérios a partir do vocabulário presente na unidade e com isso, propus uma atividade de reescrita do texto, fazendo com que sem que eles perdessem a identidade na língua³⁶, pudessem ter uma visão diferente daquilo que produziram.

É possível perceber a partir do que foi exposto sobre a atividade apresentada, de um exemplo de produção de uma aluna e também do trecho do diário autorreflexivo que o foco dado evidencia a minha tentativa de realizar a prática numa perspectiva mais voltada para língua como discurso, uma vez que ela permitiu aos estudantes tornarem-se sujeitos ativos na construção de sentidos, sejam eles orais, escritos, visuais, auditivos na medida em que, antes da produção escrita, eles puderam se expressar, falar sobre si e usar de estratégias. Para isso, na LI, Jordão (2007, p. 121) defende que com a noção de discurso “não existem posições mais próximas ou mais distantes da verdade, de uma suposta realidade exterior aos sujeitos que as constroem”. É nesse ponto que compreendo que o modo como esses estudantes produziram seus textos, diz quem eles são na língua, em que ponto estão nesse processo e como se relacionam com o mundo, sem buscar um parâmetro para se basear, seja num falante nativo ou em tópicos gramaticais.

Concebo que a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, não há parâmetro fixo para ser observado em relação à língua, pois tudo é relativo ao tempo, espaço e realidade de cada sujeito, no sentido de que as verdades podem variar, por isso é necessário levar sempre em conta o contexto do estudante. No trecho do diário autorreflexivo: “*Senti que a liberdade dada aos estudantes, permitiu que eles escrevessem da maneira que sabiam*”, mostra que essa compreensão da realidade do sujeito, entender que ele está em constante processo em relação a língua, permite que ele se construa a partir de sua própria identidade, uma vez que ele se reconhece como atribuidor de sentidos.

³⁶ Aqui me refiro ao fato de fazer correções que muitas vezes pode descaracterizar o trabalho realizado pelo estudante.

Ainda sobre esse processo de construção de sentidos, posso considerar que os alunos, numa perspectiva de língua como discurso, abordaram o processo de significação textual como um processo de construção, não de extração, ou seja, os alunos atribuíram sentidos a um texto ao invés de extrair os sentidos do texto. Assim, em relação ao modo como os alunos desenvolveram esta atividade, percebo que, acima de tudo, o sentido textual foi compreendido em um contexto sócio histórico e de relações de poder e não somente como o produto ou a intenção do autor conforme orientam os autores, Jordão (2013) em seus trabalhos. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das palavras do texto) e uma forma de transformação social (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S, 2001. p. 5).

Buscando evidenciar aspectos do que foi colocado acima a respeito do processo de elaboração dos textos, apresento a atividade 3, em que o foco novamente é a produção escrita e mostra a produção de um estudante que interagiu com uma proposta de atividade produzida em ambiente virtual. Nesta atividade, eu os orientei a elaborar perguntas e apresentar uma resposta a respeito do tema “TRAVEL” para que então pudéssemos transformar as produções em comentários em um Fórum a respeito do tema em um documento colaborativo do *Google Drive*:

FIGURA 19 - ESTUDANTE ESCREVE SUA OPINIÃO SOBRE AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DE SE FAZER UMA PACKAGED TOUR/BACKPACKING

1. Where would you go to?
2. Advantages and disadvantages of packaged tours or backpacking



I will pick up a packaged tour to Canada because is a "safe mode" to enjoy the experience and have a little bit of how is a life there. I always wanted live there because the mode and the cost of living and the nature, of course, is amazing.

FONTE: (O Autor, 2018)

Transcrição de atividade realizada por estudante

“I will pick up a packaged tour to Canada because is a “safe mode” to enjoy the experience and have a little bit of how is a life there, I Always wanted to live there because the mode and the cost of living and the nature, of course is amazing”

O trecho acima refere-se à produção escrita realizada em sala a partir de uma discussão prévia. Nessa atividade é possível ver a relação que o estudante faz com o tema proposto, em que houve interação e posicionamento por parte desse estudante e de modo *online*. Ao focar na produção, no sentido e na proposta do tema, fiz com que a aula tomasse um rumo diferente e, nesse sentido, entendo que essa mudança pode ter alguma relação com o que propõe Jordão (2006):

Numa expectativa que abarca todo e qualquer elemento de significação, dentro de uma prática discursiva, incluindo-se as estratégias de significação de todos os sujeitos nas interações discursivas. Portanto, nessa perspectiva, língua é entendida como discurso (JORDÃO, 2006, p.07)

No trecho abaixo, descrevo como se deu a atividade e apresento um questionamento a respeito de se trabalhar apenas na língua alvo na sala, o que acredito prejudicar aqueles estudantes que ainda possuem dificuldades para compreender nessa língua:

Após a atividade de speaking em que houve essa discussão, falamos um pouco sobre Packaged tour/backpacking, pedi que os estudantes escrevessem um pouquinho sobre as impressões da discussão e a maioria deles escreveram como quiseram e sabiam a respeito do tema em Inglês. Deixei aberto essa seção para que eles pudessem se expor de maneira positiva e também construíssem sentidos a respeito do tema. Uma questão a ser destacada nessa seção de discussão e produção escrita foi a insegurança por parte de alguns estudantes que não se sentiram à vontade em escrever em Inglês por acharem que não “dominam” a LI suficientemente para tal. Para incentivar aqueles que possuíam essa dificuldade, deixei que se comunicassem em português durante a produção, mas que tentassem escrever em inglês

Observando os trechos sublinhados acima, é possível perceber a minha postura enquanto professor em relação às produções orais durante a aula, permitindo que os alunos se comunicassem na língua materna quando estiverem trocando informações para a produção escrita. De acordo com Jordão e Fogaça (2007, p.77), isso é tido como negativo por parte de alguns professores, já que minimizaria a prática de LI pelos alunos, justamente por não terem espaço suficiente para “vivenciarem” a prática de LI, o que dificultaria o processo de “aquisição” da língua. Nesse sentido, vejo que aconteceu o contrário durante as aulas, pois pude observar os

alunos que se sentiam mais inseguros em relação à comunicação, aprendendo a língua de outras maneiras. Ou seja, percebi, mais uma vez, que a língua pode ser aprendida por meio desse compartilhamento e construção de sentidos (JORDÃO, 2013) constante que acontece também na sala de aula, durante essas trocas.

Acredito que essa mudança de olhar para as habilidades desenvolvidas em sala de aula não só criaram um novo espaço para a construção de sentidos, como também permitiu que os estudantes fossem capazes de se relacionarem com os temas de cada aula, isso na medida em que eles começaram a fazer relação entre os temas discutidos em sala com a realidade deles. Desta forma, as atividades permitiram a comunicação e a interação de forma mais adequada e os estudantes aprenderam não só aspectos da LI, mas também outros conhecimentos a partir das trocas que surgiram e, sobretudo, fossem compreendidos não só ao se comunicar em outra língua, mas, como nas palavras de Menezes de Souza (2013), como sujeitos no mundo.

A partir do que foi exposto até aqui, percebo que minhas tentativas de propor atividades diferentes daquelas que são propostas pelo LD podem abrir caminhos para uma prática mais condizente com a perspectiva de língua como discurso. Ao buscar subsídios teóricos no meu processo de desenvolvimento acadêmico como professor, para a melhoria da minha prática de sala de aula, posso ajudar a desenvolver atividades que não privilegiem apenas o funcionamento da língua enquanto código, mas também seu uso contextual e contingencial. Isso porque acredito que a prática pedagógica do professor não é simplesmente realizar o que é inicialmente proposto por um LD, mas também é importante criar oportunidades para que os alunos se conscientizem de que é vivendo um determinado tipo de situação, conhecendo diferentes formas de se expressar, não só oralmente e por escrito, que eles também podem desenvolver-se no aprendizado da LI.

Todo esse trabalho realizado e observado, no meu entendimento, contribuiu para reflexões acerca da teoria escolhida para esta análise assim como minha própria prática. Considero que, apesar de o LD digital usado no PFI apresentar atividades focadas na prática de itens gramaticais, é possível planejar atividades usando recursos digitais como aliados na elaboração de práticas a partir de outra perspectiva. Esta reflexão vai ao encontro do que Marins Costa (2012, p. 18) traz a respeito do que é aprender uma língua dentro do espaço digital. Para o autor, “ter familiaridade com computadores não implica necessariamente dominar tais ferramentas – e, sobretudo, o aprofundamento da leitura crítica como uma das condições para o posicionamento fundamentado e coerente na elaboração dos próprios textos”.

Dessa forma, essas atividades realizadas propiciaram a discussão de outros temas acerca do mundo digital, como sites e outras ferramentas que pudessem possibilitar ao estudante um maior alcance de conteúdos que antes não conheciam por esses meios. Nesse sentido, busquei apresentar por meio das atividades realizadas com os estudantes meu real interesse em desenvolver uma proposta que permitisse um trabalho voltado para a concepção de língua como discurso. Não pretendo exaurir aqui a discussão sobre o tema, uma vez que outras interpretações a respeito do que apresentei aqui serão diferentes das minhas, o que ao meu ver é muito positivo.

As análises aqui apresentadas permitiram que eu revisitasse minhas práticas de sala de aula de modo reflexivo várias vezes e observasse o quanto de minhas atitudes informam a concepção de língua que está subjacente a todas as decisões que tomei no planejamento das minhas aulas para o PFI. Minha reflexão a respeito do ensino de línguas está de acordo com o que autores como Jordão e Fogaça (2007) propõem:

Se concordarmos que a língua é discurso, e que é no discurso que nós construímos nossos significados, então podemos perceber as salas de aula de língua estrangeira em nossas escolas como um ideal espaço para discutir os procedimentos para atribuir significados ao mundo. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.75, tradução minha)³⁷

Esta experiência me levou a compreender a importância do meu papel como professor no PFI, que vai muito além do ensino de estruturas da língua. Percebi que cabe a mim, no meu contexto de trabalho, ser o ponto de partida para a mudança de práticas de sala de aula que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de LI, propiciando um espaço para construção de sentidos e de sujeitos no mundo.

³⁷ “If we agree that language is discourse, and that it is in discourse that we construct our meanings, then we may perceive the foreign language classrooms in our schools as an ideal space for discussing the procedures for ascribing meanings to the world.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO CÓDIGO OU COMO DISCURSO NAS PRÁTICAS DO PFI?

Realizar esse trabalho de investigação sob um viés autoetnográfico me permitiu, enquanto professor e pesquisador, compreender a luta interna com os conflitos que surgiram do começo ao fim da pesquisa apresentada aqui e da escrita dessa dissertação, e a maneira como este trabalho poderia me ajudar a entender a concepção de língua no meu contexto de prática, tanto nas atividades do LD, quanto nas minhas tentativas de realizar atividades que estivessem voltadas para uma concepção de língua como discurso. Desde o desenvolvimento da fundamentação teórica, passando pela análise de dados, tive dúvidas sobre questões teóricas e práticas em relação às diferentes concepções de língua que me levaram a me debruçar em teorias que dialogassem com os questionamentos que tenho como professor, buscando entender o que havia por trás de minhas escolhas. O que concluo, no entanto, é que mesmo chegando ao “final” do processo de pesquisa e de escrita deste trabalho, ainda me questiono a respeito dos inúmeros aspectos que compõem as diferentes concepções de língua e como elas operam e influenciam práticas de sala de aula.

Partindo dessas tantas inquietações, retorno às perguntas de pesquisa. A primeira delas - *Qual é a perspectiva de língua presente no livro didático usado no PFI?* - estava voltada para o questionamento ligado à ideia de que a concepção de língua subjacente ao LD de alguma forma influenciaria ou não as práticas em sala de aula como professor, ou se a(s) concepção(ões) de língua afetariam o modo como seriam trabalhados os tópicos desse livro, complementos e a totalidade do que compõe o material didático. Num primeiro momento, acreditei na dificuldade em identificar se havia uma ou mais perspectivas presentes, mas na realidade foi preciso voltar várias vezes aos dados gerados e especificar exatamente quais aspectos e/ou recortes deveriam ser analisados, ao passo que procurava evitar que houvesse qualquer tipo de confusão a respeito das teorias em relação à prática.

O que aconteceu, no entanto, foi que houve um entendimento de minha parte, surgido por meio das leituras e reflexões, que permitiram compreender que há concepção de língua envolvendo os materiais didáticos (SCHREYERL, 2007) que muitas vezes passam despercebidas quanto aos elementos que estão presentes nesses materiais. Portanto, buscar compreender as teorias que compõem o trabalho envolvendo o LD pode propiciar ao professor de LI um espaço para maior reflexão e, ao mesmo tempo, realizar as mudanças para que possa atender as demandas de meu trabalho local e os objetivos propostos em cada contexto de ensino.

Concluo que a concepção de língua presente no material didático está mais voltada para a língua como código, uma vez que nessa concepção o foco está no trabalho com a estrutura gramatical da LI e ao mesmo tempo foca em habilidades comunicativas da língua de modo a formar um falante proficiente, no entanto sem considerar aspectos sociais e de uso contingente da língua que são tão importantes também para a formação dos estudantes que frequentam as aulas de um programa como o PFI. Isso não quer dizer que um trabalho voltado para a concepção de língua como código deva ser descartada completamente, ou seja, pode ser que em algum momento atividades que sejam mais voltadas para o código sejam necessárias e o LD pode ser um aliado no desenvolvimento dessas atividades, afinal a gramática também faz parte da língua.

A segunda pergunta de pesquisa - *Qual a concepção de língua do professor?* Permitiu a investigação da forma como eu, enquanto professor, desenvolvi o material didático em conjunto com o LD e outros recursos adaptados para uso em sala de aula. Ao aliar as perspectivas teóricas estudadas e apresentadas nessa dissertação, surgiram diversas reflexões com relação às concepções de língua estarem claras e, a partir disso, propiciarem um entendimento de que o professor pode desenvolver diferentes atividades, ou então o entendimento de que a forma como foram desenvolvidas as atividades apresentadas neste trabalho, também mostraria muito sobre quais concepções de língua que guiaram o desenvolvimento delas. Os dados gerados que permearam a análise na parte dois, também permitiram reconhecer que não há apenas uma concepção de língua informada nas práticas e sim mais de uma. No entanto, conhecê-las e observá-las permitiu minha tomada de consciência de que há sempre uma concepção de língua subjacente às escolhas que se faz por determinadas atividades, ou seja, não há neutralidade; minhas escolhas enquanto professor mostram a concepção de língua que está em evidência em diferentes momentos para situações específicas, e no caso do PFI, minha tentativa foi tentar realizar trabalho numa perspectiva discursiva de língua, pensando que essa seria a concepção de língua mais apropriada para o contexto do programa e realidade dos estudantes.

Na terceira pergunta de pesquisa - *Como se deu o trabalho a partir da concepção de língua como discurso nas aulas do PFI com o uso do material didático adotado?* - foi possível perceber o meu amadurecimento como professor e pesquisador em relação ao desenvolvimento das atividades pensadas e elaboradas a partir das teorias lidas e, sobretudo, a tentativa de dar voz aos estudantes que participaram das aulas ministradas no PFI, no sentido de que embora eles tivessem algumas dificuldades, eles não se sentiram impedidos de interagirem e se comunicarem por meio das atividades propostas e, os “erros” do código que apareceram nas atividades trazidas para o *corpus* desse trabalho, assim como em outras atividades realizadas durante o semestre,

foram vistos como parte do processo e não o foco especificamente. Ao mesmo tempo foi profícuo fazer com que diferentes perspectivas teóricas dialogassem de maneira que uma não excluísse a outra, mas que se complementassem.

Inegavelmente, foi perceptível durante no desenvolvimento da pesquisa, que o professor de inglês nem sempre está situado em apenas uma concepção de língua, ou seja, é aceitável se ter mais de uma concepção atuando ao mesmo tempo, a depender do contexto em que se está desenvolvendo alguma atividade específica. De qualquer forma, entender de que maneira a linguagem está colocada no contexto de ensino/aprendizagem de LI no PFI foi fundamental para entender os processos que se dão durante o planejamento das aulas. Constatei que as concepções de língua que medeiavam o meu trabalho como professor do PFI são reguladas na medida em que a necessidade de explicação e diálogo surgem e que dúvidas precisam ser sanadas a fim de partir para um novo tópico. Em outras palavras, houve momentos em que a minha prática enquanto professor parecia propiciar mais um trabalho voltado para o ensino estrutural e gramatical, seguindo a linha didática proposta pelo LD, enquanto que em outros momentos, especialmente no decorrer dos estudos e leituras sobre as perspectivas teóricas estudadas e desenvolvidas para a pesquisa, foi notável que houve mudança em relação à forma que eu passei a desenvolver essas aulas, direcionando-as para uma perspectiva mais discursiva de língua e propiciando ao estudante maior autonomia para se expressar em sala de aula.

Como conclusão para essa pesquisa comprovo que é possível desenvolver um trabalho envolvendo a concepção de língua como discurso, planejando aulas para as quais seja possível ensinar LI por meio de alguns momentos que permitam um trabalho com a estrutura da língua, mas como um espaço para que os estudantes se sintam livres por meio de atividades que os deixem falar de si próprios, ouvir sobre o que o outro tem a dizer, construindo sentidos sobre si e sobre o mundo. Aprender sobre essas teorias permite que o professor esteja consciente ainda que parcialmente das escolhas que realiza no momento em que se depara com o contexto de ensino e possa escolher de acordo com a realidade de cada contexto.

Ao findar este trabalho concordo que como professor ainda mantenho uma certa dificuldade em definir qual a minha concepção de língua propriamente dita. Talvez a exposição dos relatos, a descrição do material e a prática nas aulas do PFI possam falar por si só e descrevam, de alguma maneira, essa concepção de língua que, a partir de agora, caberá ao leitor tomar suas conclusões partindo daquilo que foi aqui apresentado.

No que se refere ao PFI e às ações de internacionalização, pesquisas como esta podem propiciar, quero acreditar, um maior acesso ao contexto histórico do programa e, principalmente,

abrir espaços para reflexões e debates sobre as maneiras como as aulas do PFI foram e podem ser conduzidas no contexto em que atuo. Acredito que o ponto de partida foi estabelecido e, de alguma maneira, permitirá que pesquisas futuras se realizem a partir das considerações feitas nos caminhos que foram traçados, a partir desta dissertação, para a solidificação do PFI como uma política pública eficaz de internacionalização.

Ressalto que encerro essa discussão com tantos questionamentos quantos havia no início, já que acredito que é dessa forma que estamos em um constante processo de construção, reconstrução e ressignificação. É a partir de agora que o trabalho realmente começa a fazer sentido, os “pedaços” começam a ser alinhados para que então sirvam como base para estudos que estão por vir.

REFERÊNCIAS

CALATRONE, P. R. **Contando estórias para pesquisa ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos – uma autoetnografia**. Tese. Universidade federal do Paraná. Curitiba, 2018

CANAGARAJAH, A. S. **Teacher development in a global profession: an autoethnography**. TESOL Quarterly, v. 46, n. 2, p. 258-279, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. _____. **Language education and multiliteracies**. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). Encyclopedia of language and education, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1996). **Genres et progression em expression orale et écrite: elements de réflexions à propôs d’une expérience romande**, Emjeux, 1996. (Tradução provisória de Roxane Rojo).

ELLIS, C. — **‘There are survivors’: telling a story of a sudden death.** The Sociological Quarterly, v. 34, n. 4, p. 711–730, 1993.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. **Analysing analytic autoethnography: an autopsy**. Journal of Contemporary Ethnography, v. 35, n. 4, p. 429-449, 2006.

Ellis, G. 2004. **Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class. Thresholds** Disponível em http://w.w.w.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download /179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf. Acesso em 30/12/2018

JORDÃO, C. **O ensino de línguas estrangeiras: De código a discurso**. In: VAZ BONI, V. (Ed.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

_____. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Trab. Ling. Aplic., v. 46, n. 1, 2007. p. 19-29.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and (re)constituting languages**. Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

_____. **Desinventing and reconstituting languages**. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. **Desinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-39.

MARCUSCHI, L. A. 2009. **Linguística de Texto: O que é e como se faz?** Recife: Editora Universitária da UFPE.

MCILVEEN, P. **Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology**. Australian Journal of Career Development, v. 17, n. 2, p. 13-20, 2008.

MIRANDA, José & STALLAVIERI, Luciane. (2017). **Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas). 22. 589-613. 10.1590/s1414-40772017000300002.

MONTE MÓR, W. **Foreign language teaching, education and the new literacies: expanding views**. In: G. Gonçalves, et al (Ed.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p.177-189.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures** *Harvard Educational Review*, v.66, n.1. 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP – Pontes 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching**. Londres: Routledge Falmer, 2001.

CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G.. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**, 2001

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Changing the Role of Schools**. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000, p.121-148

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ERICKSON, F. (1986). **Qualitative Methods in Research on Teaching**. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York: MacMillan.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

GRIGOLETTO, Marisa (1999). **Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: lugar de Interpretação?** In: CORACINI, Maria José R.F. (org). *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro Didático*. Campinas: Pontes Editores.

JORDÃO, C. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas: Pontes, 2013. p.69-90.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso.** Curitiba, 2006
Acesso em: 26/12/2018
https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem2_06/o_ensino_de_lem.pdf

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, **Desvendando os segredos do texto** São Paulo: Cortez. 2002.

LIMA, Anderson. **Os Gêneros do discurso na perspectiva Bakhtiniana** (Acesso em: 15.10.2017 <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1705374>)

Luke, A., & Freebody, P. (1997). **Shaping the social practices of reading.** In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice** (pp.185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press

MARQUES, A.N. **O PNLD sob a perspectiva do Letramento Crítico.** Dissertação. Universidade federal do Paraná. Curitiba 2014

MARTINEZ, J. Z. **Uma leitura sobre concepção de língua e educação profissional de professores de língua Inglesa.** Dissertação. Universidade federal do Paraná. Curitiba, 2007

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PORTAL CSF. Ciência sem Fronteiras. 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 05 de maio de 2018

PEIXOTO Campos Roberto, Cesar **"A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira."** Revista online de literatura e linguística. Revista Eutomia Ano 1. N. 1 2010 p. 490 a 507 Acesso em: 26/12/2018 http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/artigo38.pdf

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O projeto educacional moderno.** IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação.** In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (Orgs) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas,** Paco Editorial, 2011, p.128-140.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education, Columbia,** v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: Acesso em: 08 dez. 2009.

STREET, B. V. 1995. **Social Literacies**. London: Longman

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. 2. ed. 8. reimpr. ____ Belo Horizonte: Autêntica 2004

WIDDOWSON H. G. : **Aspects of Language Teaching**. Oxford University Press, 1990

WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. In **Acta Scientiarum (UEM)**, Maringá, v. 23, n.1, p. 27-32, 2001

ANEXO I

1. DIÁRIO AUTO REFLEXIVO

Neste diário auto reflexivo tentou-se observar o andamento e procedimento das aulas dentro de uma das turmas do programa, a Turma II e reconhecer a forma como as aulas foram elaboradas a partir do material disponibilizado e em especial como essas aulas foram ministradas e quais as reflexões que pude obter, pensando sobretudo nas minhas perguntas de pesquisa, especialmente por entender meu papel reflexivo dentro deste processo, me colocando ao mesmo tempo como professor e pesquisador. Importante destacar que a tentativa de criar um espaço para reflexão a partir do que foi trabalhado pode trazer contribuições positivas na minha prática uma vez que estou ciente da concepção de língua adotada pelo material didático e o confronto com a concepção de língua que eu como professor de LI possuo.

02/09 Tema da aula: Unidade 02 - Everyday Activities /Carga horária 4h

O objetivo desta aula foi trabalhar com questões relacionadas ao dia a dia, quais as experiências que temos e como nos expressamos em nossas atividades rotineiras. De acordo com o que se propõe na sequência da unidade, a temática escolhida se dá com o objetivo de trabalhar os tempos verbais Simple present, Present Continuous e present passive. Eu fiz uma escolha seletiva das seções que eu gostaria de trabalhar em sala com os alunos e foquei principalmente nas habilidades linguísticas, mas mesmo assim mantive um pouco do trabalho na gramática.

Nesse momento da aula, é importante ressaltar que apesar de realizar um trabalho com gramática, procuro sempre deixar claro para os alunos a importância de se pensar no contexto e focar na comunicação muito mais do que apenas nas estruturas linguísticas, pois muitas vezes deixamos de nos comunicar com medo de não se fazer compreendido por pensar que ainda temos que aprender toda a gramática para colocar em prática efetivamente o uso da língua.

Os alunos ainda estão ligados na ideia de que se aprende inglês vendo a gramática, principalmente quando começamos alguma discussão na língua e eles sentem falta de recursos linguísticos para completarem a ideia que gostariam de expressar no momento do speaking. Porém, o que percebi é que pouco se absorve das aulas de gramática, principalmente por essas seções serem tão cansativas, e os alunos possuem muita dificuldade em memorizar algumas

regras. Acredito que a maior parte dessas regras podem ser internalizadas de outra maneira. Pois saber falar uma língua não quer dizer necessariamente saber todas as regras gramaticais. Considero que aprender linguagens específicas que podem ser usadas em determinados contextos são tão importantes quanto a internalização de regras gramaticais que muitas vezes surge de forma natural quando a língua está sendo trabalhada a partir de uma perspectiva discursiva.

Como se deu o trabalho com a gramática?

Apesar de perceber o quanto ainda estou diretamente ligado a perspectiva gramatical em minhas aulas, tentei de alguma maneira colocar outras perspectivas relacionadas ao letramento digital para realização dessa prática. Desde o início de minhas aulas, percebi que os estudantes, que são discentes ou docentes da instituição, apesar de estarem diariamente envolvidos com atividades acadêmicas e elaboração de trabalhos, possuem um certo desconhecimento a respeito das ferramentas do mundo digital que podem utilizar para viabilizar certos tipos de atividade. Então, apesar do material didático propor um trabalho que não leve em consideração os aspectos culturais, eu enquanto professor, decidi complementar esse material com ferramentas digitais que podem ser úteis para o dia a dia desses estudantes, incluindo o trabalho com gramática e ao mesmo tempo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e conhecimentos técnicos em programas de computador que são amplamente utilizados no ambiente acadêmico tais como Google drive, documentos compartilhados, troca de e-mails, acesso a páginas virtuais para realização de quizzes em Inglês entre outras atividades.

Entendo, portanto, que apesar da minha prática em relação ao ensino de LI ainda esteja amarrada a alguns aspectos gramaticais, penso que de alguma maneira ajudei a desenvolver outras habilidades por meio deste trabalho. Para realizar as atividades gramaticais disponibilizadas pela plataforma, ensinei aos estudantes um mecanismo de organização dentro do GOOGLE DRIVE, que lhes pareceu muito pertinente e que poderia ser utilizado também em suas atividades acadêmicas de um modo geral. O mundo de hoje se transforma continuamente e rapidamente, e se torna cada vez mais “tecnologizado” ou “digitalizado” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 155). O contato entre culturas de diferentes partes do mundo torna-se cada vez mais possível e frequente (LEMKE, 1998). Dessa forma, acredito que apesar da minha prática não estar diretamente associada a uma concepção de língua voltada para o LC, ela está partindo de uma perspectiva voltada para o letramento digital (Souza, 2007). Uma das metas da

formação do professor de línguas de acordo com Rojo, o ensino na escola deve contribuir para que o aluno “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119).

Acredito que partindo dessa perspectiva, é possível perceber que apesar de em nosso contexto específico termos trabalhado com a plataforma para realizar atividade coletiva com os estudantes, eles poderão realizar outras atividades coletivas como a escrita de um artigo acadêmico por exemplo, atividade que até então não fazia parte das práticas sociais desses estudantes. De quebra, além de aprenderem a trabalhar com documentos colaborativos, eles também aprenderam a se auto avaliarem a partir do que os colegas produziram dentro do documento colaborativo pré-concebido pelo material didático. No final, o tema gramatical tornou-se uma ponte para o aprendizado de uma ferramenta importante para a formação profissional, acadêmica e pessoal dos estudantes.

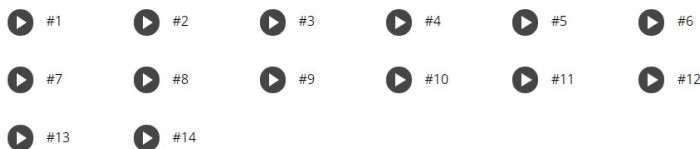
Para esta aula escolhi as seções:

7. Speaking 2-1: Nesta seção, costumo deixar os alunos por pelo menos 5 a 8 minutos conversando em duplas ou trios, fazendo as perguntas propostas pela atividade e enquanto isso, círculo pelos grupos para ver como a conversa está se desenvolvendo. É claro que alguns alunos ficam intimidados no início, mas com o passar do tempo, eles começam a ganhar uma certa confiança.
8. Grammar 2-1: O tópico gramatical do dia abordou o uso geral do simple present em situações do cotidiano. Nesse momento a aula foi mais expositiva, os alunos devem prestar atenção para que depois realizarem uma tarefa de casa com o conteúdo que foi apresentado.

Listening 2-1: Nesta seção os alunos devem ouvir a uma sequência de áudios com perguntas e respostas, porém, antes de ouvir as respostas eles precisam criar suposições e compartilhar com o colega ao lado. Em seguida, ouvem o áudio e constataam se acertaram ou não.

Part Two: Listening

Work with a partner. You are going to hear Joe talk about his everyday routine with a woman.
Listen to the woman's question in the first recording. What is a possible answer he could say? Make a guess with your partner.
Then listen to the second recording. Was your guess similar to Joe's answer? For the women's second question, again, discuss with your partner what you think his answer could be. Continue this way for each of the recordings.



9. Reading 2-1: Na seção de Reading, a atividade prática começa com um warm up com algumas perguntas relacionadas ao tema. Dei 5 a 8 minutos para que os alunos pudessem fazer uma discussão acerca do tema. Deixo que eles façam suposições e falem um pouco de si nesse momento. Apresentei as imagens para que os alunos pudessem fazer uma leitura, e discutimos um pouco em Inglês sobre as férias de George.
- 10.

Part Three: Vacation

Now, George is on vacation. Read his tweets:



11. Grammar 2-2: O segundo tópico gramatical abordado em aula foi o “Present continuous”, tema que se deu a partir da seção de Reading, trabalhando com questões de uso da língua e como se dá este tempo verbal em questão em nossas ações do cotidiano.
12. Speaking 2-4. Na última seção da aula, os alunos têm uma tarefa para realizar em dupla com o apoio dado pela plataforma, como mostra no exemplo abaixo seguido de explicação e exemplos.

Intro	Student One	Student Two
<p>Students work with a partner and open the corresponding tab.</p> <p>On each tab, students are presented with four famous cities / locations around the world. At each turn, one student says the name of the place to his or her partner. Together, the students describe what people normally do in these places. They should try to produce at least 2 to 3 sentences in the present simple.</p> <p>Example: "Los Angeles, USA"</p> <ul style="list-style-type: none"> • "In LA, people go to Disneyland." • "In LA, people go surfing." • "In LA, people play basketball." <p>Then, the student clicks the link that is the city name to reveal the current time in that place. Once again, students work together to come up with sentences, but this time, they should try to describe what people are currently doing in the place according to the time.</p> <p>Example: "Now, it is 8:25 PM in Los Angeles."</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Now, people in LA are eating dinner." • "Now, people in LA are watching movies." • "Now, people in LA are relaxing." 		

Homework: Realizar as atividades de Grammar 2-1 e 2-2 relacionadas a simple present e present continuous.

Ponto de vista sobre a aula: Embora eu concorde que a seção de tópicos gramaticais presente no livro me incomode um pouco, mantive o planejamento inicial principalmente por fazer parte do conteúdo do material didático e também por compreender que os alunos sentem uma certa dificuldade em aprender Inglês sem pensar em gramática automaticamente como parte do processo, por isso, resolvi adotar em minhas aulas o uso de gramática ainda que nas outras seções eu deixei mais em aberto o uso de inglês voltado para seu uso muito mais do que para o seu funcionamento estrutural, fazendo dessa forma com que os alunos se sintam à vontade para expressarem-se como quiserem, inclusive na língua materna se for o caso. Para que a gramática não fosse o tópico principal dessas aulas, busquei aliar outras ferramentas digitais que pudessem contribuir para a formação dos estudantes, dessa forma, o aprendizado de LI em nosso contexto tornou-se um meio e não o fim em nosso percurso.

Uma coisa que chamou atenção desde a elaboração da aula até chegar na análise deste trecho do diário reflexivo, foi que, no início eu estava pensando em LC e até que ponto minha prática refletia essa perspectiva teórica. Porém, analisando mais detalhadamente as atividades, como elas foram planejadas e executadas, fica claro que muito ainda falta para que minha prática se aproxime de uma prática voltada para a perspectiva do letramento crítico.

Quando observo minha prática e faço uma reflexão sobre ela, percebo que apesar de haver uma certa abertura em relação a perspectivas pós-estruturalistas, vejo que ainda há

também uma forte insegurança em cruzar as fronteiras da teoria e prática, ou seja, apesar de reconhecer a perspectiva em questão e facilmente concordar e acreditar que essa pode ser uma maneira positiva de levar os estudantes a um pensamento crítico e reflexivo dentro das aulas partindo daquilo que está sendo proposto, ao mesmo tempo vejo que muito ainda falta para que eu possa aliar essas perspectivas teóricas com a minha prática propriamente dita. Isso se dá talvez pela minha formação, e pelo modo como eu concebi o ato de ensinar línguas até então.

Percebo também que essas reflexões se fazem positivas sobre minha prática, pois a partir do momento que assumo minha insegurança e decido que algo pode ser feito para mudar isso, dou um passo adiante para outras reflexões que propiciarão uma mudança positiva dentro do meu espaço de atuação, objetivo proposto quando iniciei esse estudo.

“Outra questão que me deixou inquieto foi a seção de Reading, pois, apesar da tentativa de se usar um texto original, no formato digital, o material na maior parte das vezes utiliza um texto para se trabalhar especificamente algumas questões específicas e marcadas que estão diretamente ligadas ao conteúdo, o que tira a veracidade do texto em relação à realidade, ou seja, não é um texto legítimo como se espera para se trabalhar em sala no momento de leitura”

“ Na seção de Grammar o conteúdo apresentado no texto, foi motivo para trabalhar conteúdo gramatical, questão que também me causou certo incômodo, pois acredito que o aprendizado de gramática vem com tempo, dentro das práticas discursivas vivenciadas em sala durante as aulas, sem que a gramática seja o foco principal. Percebi que há ausência de um trabalho com uma visão discursiva no material, uma vez que este só contempla o uso de ferramentas compartimentadas não reconhecendo língua como algo inteiro e não preso dentro de “caixinhas” que uma vez abertas refletem algum aspecto linguístico ou meramente gramatical”

09/09 Tema da aula: Unidade 03 – What Happened /Carga horária 4h

O objetivo desta aula é trabalhar com questões relacionadas a experiências pessoais, entender expressões utilizadas no dia a dia para pedir desculpas e entender situações específicas dentro de um determinado contexto. Para esta aula escolhi as seções:

13. Speaking 3-1: após feita nossa abertura da aula e apresentado o que ocorreria no decorrer, pedi aos alunos que abrissem nesta seção para fazermos nossas perguntas em duplas ou trios. As perguntas servem como um direcionamento para o que vai ser apresentado na seção tópico gramatical.

3-1 Unit Introduction Discussion



Intro

Student 1

Student 2

Student 3

Student 4

1. What did you do before class today?
2. Which school did you enjoy more: elementary, junior, or high school? Why?
3. Where did you live as a child? A house? An apartment? Was it big or small? Did you like it? Why or why not?

14. Listening 3-1: Nesta seção, os estudantes devem ouvir 4 histórias diferentes que podem ser reais ou não, e realizar uma atividade de compreensão relacionando informações do texto com as opções da atividade e uma segunda atividade que precisa-se colocar o passado dos verbos caso saiba.

1. What is the past form of the following verbs? Write them in the table below. Then, listen carefully to the four conversations again to check your answers:

Vacation Problems

a.	rent	rented	b.	try	tried
c.	take	took	d.	get	
e.	crash		f.	hurt	
g.	pick		h.	find	

A New Friend

a.	hear		b.	look	
c.	bring		d.	give	
e.	decide				

A Terrible Morning

a.	wake		b.	fall	
----	------	--	----	------	--

15. Grammar 3-1: O objetivo desta seção é apresentar o passado simples, através de algumas tabelas e frases que podem ser substituídas por outras com o intuito de praticar a estrutura do tempo verbal.

Positive & Negative Sentences

I	arrived	/	didn't arrive
You	ate	/	didn't eat
He	went	/	didn't go
She	walked	/	didn't walk
It	slept	/	didn't sleep
We	studied	/	didn't study
They	worked	/	didn't work

Yes or No Questions

Did	I	arrive	?
	you	eat	
	he	go	
	she	walk	
	it	sleep	
	we	study	
	they	work	

16. Uses of English 3-1: Nesta seção o aluno terá contato com os diferentes usos da língua em um determinado contexto. O tópico parte com dois áudios acompanhados do texto para que os estudantes possam perceber como essas expressões são utilizadas bem como o contexto específico em que podem ser utilizadas.

There are many ways to apologize in English. Read and listen to the following conversations. How do the people apologize? What do the others say to accept the apology?

Conversation #1



A: Are you okay? Are you injured?
 B: I'm fine. How about you?
 A: Yes, I'm okay too. I am so sorry!
 B: What happened?
 A: Well, it's not good. We crashed because I was looking at my GPS. I wasn't watching the road.
 B: No, that isn't good.
 A: I know. Again, I'm deeply sorry.
 B: All is forgiven I guess. We're lucky we're both okay. Let's write down our information.



17. Grammar 3-2: Nesta seção, apresento aos alunos de forma expositiva o funcionamento do Simple past continuous e apresento uma sugestão de vídeo de um professor canadense que revisa o conteúdo gramatical apresentado.



C) in common 3-4: Para finalizar a aula, proponho aos alunos que circulem para fazer algumas perguntas praticando as estruturas verbais que foram apresentadas na aula.

Students walk around the room and talk to others in the class. As a pair, students must find something that they were both doing at the exact same time in the past:



What were you doing at 8 o'clock this morning?

I was sleeping. What about you?



I was taking a shower.

Okay. What were you doing at 9:30 this morning?



I was working. What were you doing?

Apesar de ter sido uma aula excelente, no sentido de que o envolvimento dos estudantes entre si está possibilitando que aqueles que ainda tinham uma certa dificuldade em se expressar começaram a entender que apesar desses “blanks” que eles encontram no momento de se expressar seria minimizado com a ajuda dos colegas, isso começou a se tornar uma constante, o que me fez acreditar que dessa forma eu poderia trazer outros assuntos mais instigantes e fazer com que cada vez mais os estudantes pudessem se identificar e trazer seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Apesar de os alunos terem se envolvido positivamente nas atividades propostas, o excesso de tópicos gramaticais e o famoso “uma coisa leva a outra” de listening para Reading etc, trazendo aquela ideia de uma atividade com o objetivo de estudar gramática fez com que eu como professor, levasse mais em consideração as coisas que surgiam durante a aula, através das

discussões ou conversa, pois se eu decidisse trabalhar tudo que estava proposto pelo material didático, eu não daria conta.

Procurei dar mais sentido ao que estava acontecendo no momento da aula com as dúvidas que foram surgindo. Isso se deu pois ao planejarmos uma atividade, nem sempre ela sairá como esperado. Com isso, esperei que as dúvidas surgissem e eu pudesse desenrolar a aula a partir daquelas dúvidas, por acreditar sobretudo que dessa forma eu daria voz aos estudantes e atenderia a necessidade específica deles naquilo que estávamos trabalhando. Percebi que eu pude ter agência em minha prática, e dessa forma minha autonomia permitiu que criássemos uma característica mais “local” em nossas discussões acerca do tema proposto. Isso contribuiu para reflexões acerca da teoria escolhida para esta análise. Levei em conta que apesar do trabalho excessivo de itens gramaticais, houveram no entremeio outros entendimentos a respeito do que é aprender uma língua dentro do espaço digital, considerando o que diz Marins Costa “ter familiaridade com computadores não implica necessariamente dominar tais ferramentas – e, sobretudo, o aprofundamento da leitura crítica como uma das condições para o posicionamento fundamentado e coerente na elaboração dos próprios textos” (Costa, 2012 p. 18) Dessa forma, essas atividades envolvendo a gramática, também propiciaram a discussão de outros temas acerca do mundo digital, como sites e outras ferramentas que pudessem possibilitar ao estudante um maior alcance de conteúdos que antes não conheciam por esses meios.

Nessa aula por exemplo, pedi aos alunos que circulassem pela sala para fazer perguntas uns aos outros num dado momento da aula (eles gostam desse momento pois sentem que podem praticar a língua de modo aberto, apesar de existir uma certa “pressão” para que utilizem o que foi aprendido durante a aula)

A partir do momento que optei por deixar a aula acontecer sem que precisar seguir nenhum script sugerido pelo livro, senti que a aula ganhou novo sentido por parte dos alunos, Vi que eles estavam mais animados em falar daquilo que eles mais gostavam sem relação ao assunto proposto e de certa forma mais aliviados também por não terem que seguir nenhum script sendo cobrados o tempo todo por terem que utilizar algo relacionado ao conteúdo gramatical.

Deixei que eles conversassem abertamente e eu apenas ia fazendo a mediação entre uma palavra e ou alguma expressão que eles gostariam de saber para utilizar no momento de responder à pergunta. Muitas vezes eles se ajudavam entre eles a realizar a atividade sem que eu influenciasse eles com aquilo que eu sabia.

Acredito que dessa forma foi possível construir sentidos a partir dos conhecimentos que os alunos já possuíam. Surgiram até expressões “novas” a partir daquilo que eles já sabiam e compartilharam entre si. Por fim, pensando em trabalhar com as ferramentas digitais, propus que os estudantes escrevessem um e-mail uns para os outros com o seguinte tema: “Apology note” tema de Writing proposto pelo livro, porém adaptado com a finalidade de realizar comunicação por outro meio, pouco comum e conhecido pelos estudantes dentro da sala de aula.

Apesar de escrevermos e-mails diariamente, em nossa língua materna, há algumas estruturas que após serem reconhecidas permite que os estudantes também a utilizem na LI. Isso permitiu que eles além de realizarem uma comunicação efetiva, tivessem contato com algo completamente inesperado e que fugisse do livro didático. O que pareceu possibilitar uma prática social reflexiva a respeito do uso da língua(gem) digital.

16/09 Tema da aula: Unidade 04 – In the city /Carga horária 4h

O objetivo desta aula é apresentar ao aluno diferentes maneiras de perguntar e oferecer direções no dia a dia. O tópico gramatical para esta aula abordará “there to be”, “prepositions of place and time” Para esta aula escolhi as seções:

18. Uses of English 4-1 – Getting and giving directions: nesta seção, os alunos encontram alguns diálogos com o objetivo de apresentar o tema. Após escutar os diálogos, os alunos visualizam uma tabela com as principais expressões extraídas do diálogo e praticam oralmente algumas situações utilizando como ponto de referência para prática alguns lugares do campus: “how to get to the library? Etc...

How to Give Directions

When you are helping someone find their way, there are many expressions you may need.
Here are some different ways to give directions:



Go	straight	for two/three/four blocks.
Walk	down the street	for 200 metres.
Drive		for 5 minutes.

Go	around the corner.
Walk	through the intersection.
Drive	across the street.
Continue	past the park/library/etc..

19. Grammar 4-1 – There is/ There are: O tópico gramatical desta aula envolve conceitos básicos de como utilizar o verbo haver no tempo presente. A explicação através da plataforma traz alguns exemplos de como utilizar a estrutura dentro de situações do cotidiano, para pedir e/ou dar informações.

Form

Singular Nouns

There is There's There was	a hospital	on Burrard Street.	
There is not There's not There isn't There was not There wasn't	a television	in the room.	

20. Speaking 4-3 – Describing Photos: Nesta seção, última da primeira parte da aula, os estudantes devem praticar em duplas ou trios o conteúdo gramatical que foi apresentado, utilizando perguntas prontas disponibilizadas pela plataforma. Esta em particular, é uma das atividades que mais gosto de aplicar em sala.

O fato de se tratar de uma atividade que coloca o aluno frente a frente com o outro, permite que ele tenha acesso a diferentes formas de pronuncia, reconheça a maneira como o outro se expressa e nesse momento sinto que ocorre

4-3 Describing Photos



Intro

Student One

Student Two

Teacher Notes

Objectives & Sequence: This lesson is intended to be used as a review of Grammar 4-1.

Students work with a partner. In Part One, Student One must describe the photo using "There is a..." or "There are...". Student Two listens and determines which of the four photos on the page is being described. If Student Two is unsure, he or she can ask "Is there a...?" or "Are there..." to narrow down the choices. In Part Two, roles are switched.

21. Reading 4-1 – Getting There: Após o Break, retornar com outra atividade de warm-up que envolve a prática oral dos alunos em que eles devem interagir uns com os outros em duplas ou trios por mais alguns minutos, para então introduzir ao Reading section que propõe a leitura de um e-mail com algumas perguntas chave para interpretação daquilo que está dado.

onto Sadri Alisik Street. There is a bakery on the corner. They make wonderful Turkish pastries! Walk past the bakery and there is a pharmacy on the right. Our apartment is above the pharmacy. Go in the door next to the pharmacy and up the stairs. Our flat is number 12 at the end of the hallway. The key is under the rug. Go inside and make yourself at home!

There are clean towels on the shelf in the bathroom. The sheets on the bed were washed last night and are clean. In the kitchen, there is coffee and tea in the cupboard and there is some bread for breakfast as well. The wifi password is on a piece of paper on the fridge. There are lots of nice cafes and restaurants in the area, and of course, that bakery!

Before you leave, please put the towels and sheets in the washing machine and put the garbage bag by the door. Please put the key back under the rug. If you need anything, send me an email.

Enjoy your stay!

- a. Why is Acelya writing an email to Bjorn?
 - b. Is Bjorn going to visit Acelya?
 - c. Do Bjorn and Acelya know each other?
22. Grammar 4-2 / 4-3 – Prepositions of time and place: Na última parte da aula, para aproveitar o tempo restante e o material que ainda precisava ser passado, otimizei o trabalho, colocando os dois tópicos gramaticais em sequência e fiz uma explicação breve

de cada um apresentando slides disponíveis na plataforma e em seguida pedi que fizessem as duas homeworks relacionadas ao tópico gramatical como parte das atividades avaliativas do semestre.

4-2 Prepositions of Place	
ENGL115 - In the City	
Contents	Grammar
4-0 Objectives & Sequence	4-1 There Is / Are
	4-2 Prepositions of Place
	4-3 Prepositions of Time
Listening	Reading
4-1 Places to See	4-1 Getting There
4-2 Finding the Way	
Speaking	Use of English
4-1 Unit Intro Discussion	4-1 Getting & Giving Directions
4-2 Vocabulary Discussion	
4-3 Describing Photos	Writing
4-4 Time	4-1 Commas
4-5 Preposition of Time Discussion	4-2 Be My Guest
Vocabulary	
4-1 Vocabulary List	
4-2 Vocabulary Practice	

Ponto de vista sobre a aula:

Com o passar das aulas, percebo um maior engajamento nas atividades por parte dos estudantes e vejo que mesmo com uma certa dificuldade para se expressar na LI, eles estão tentando aos poucos se adaptar ao ritmo da turma. Percebi também que eles estão tendo uma certa dificuldade em realizar as atividades relacionadas ao tópico gramatical e por isso a partir de agora estou pensando em diminuir o ritmo dessas atividades e focar um pouco mais nas 4 habilidades Reading, speaking, writing e listening, sobretudo por acreditar que o foco realmente precisa ser dado nessas habilidades muito mais do que aos tópicos gramaticais, uma vez que esse deva acontecer naturalmente durante o processo.

Realizando menos atividades de cunho gramatical e mais atividades que propiciem um espaço para a interpretação com uma maior liberdade para que os alunos criem seus próprios questionamentos a partir daquilo que é apresentado sem propor atividades muito extensas que na maioria das vezes pesa e não traz muito resultado efetivo e por fim acaba rotinizando as aulas. Nessa aula, na seção de leitura, resolvi trabalhar com perguntas diferentes daquelas que foram propostas pelo livro. Fiz as perguntas, mas fui além, trazendo outros questionamentos a respeito do tema, para ver o que os alunos diriam sobre isso.

As perguntas da atividade:

23. Why is Acelya writing an e-mail to Bjorn?
24. Is Bjorn going to visit Acelya?
25. Do Bjorn and Acelya know each other?

Minha opinião sobre as perguntas: acho as perguntas superficiais para trabalhar com os alunos, inclusive por se tratar de perguntas que estimulam o aluno a procurar aquilo que já está dado sem ao menos refletir sobre o tema proposto. Por isso fiz uma adaptação e trouxe mais algumas perguntas para esta seção:

26. Do you think it's safe to stay in someone's house when you're abroad?
27. Do you think cultural differences should be an obstacle to stay in someone's house?
28. Have you ever heard about Couchsurfing?

“ensinar e aprender a ler [o mundo] significa ensinar e aprender pontos de vista, expectativas culturais, normas de ações sociais e suas consequências (LUKE & FREEBODY, 1997, p. 208-209)”

Mudando o foco das perguntas, saindo da superficialidade e puxando para uma situação mais “aberta” fez com que os estudantes interagissem mais com o tema, uma vez que as perguntas iniciais não traziam nenhuma carga de conhecimento para além do texto. Com as perguntas que elaborei, busquei de alguma maneira fazer com que a conversa agregasse outros sentidos, como por exemplo fazer com que os alunos conhecessem a ferramenta couchsurfing que muito tem a ver com o tema proposto pelo texto.

Uma vez que os estudantes viram que eu improvisei e trouxe algo mais “Real”, uma conversa mais condizente com a realidade, eles se sentiram à vontade para compartilhar outros conhecimentos que eles já possuíam sobre o assunto, foi algo como: “ah, já ouvi falar disso”... “Um amigo meu já fez esse tipo de intercâmbio e gostou bastante”, “Queria muito fazer algo parecido um dia, mas acho que não sei falar inglês o suficiente”... E assim segue. De uma maneira ou de outra é sempre possível ver que os estudantes possuem uma insegurança muito grande em relação ao que sabem sobre Inglês.

os alunos do letramento crítico abordam o processo de significação textual como um processo de construção, não de extração; nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os sentidos dele. Acima de tudo, o sentido textual é compreendido em um contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção do autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das palavras do texto) e uma forma de transformação social (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S, 2001. p. 5)

Acredito que essa tentativa em se fazer algo diferente do que é proposto, abre caminho para uma prática mais condizente com a perspectiva de língua como discurso. Pois não se trata apenas de realizar o que é inicialmente proposto por um livro didático, por exemplo. É fazer com que os alunos realmente se conscientizem de que é vivendo um determinado tipo de situação e conhecendo diferentes formas de se fazer e falar que ele realmente pode desenvolver-se ainda mais no aprendizado de língua inglesa.

Outra questão levantada nessa seção de leitura foi a insegurança por parte de alguns estudantes que não se sentiram à vontade em participar das perguntas por acharem que não “dominam” a LI suficientemente para tal. De acordo com Jordão e Fogaça (2007) isso é tido como negativo por parte de alguns professores, já que minimizaria a prática de LI pelos alunos, justamente por não terem espaço suficiente para “vivenciarem” a prática de LI o que dificultaria o processo de aquisição de contextos mais complexos do ensino aprendizagem. Nesse ponto concordo com a argumentação dos autores.

SERÁ RETIRADO:

Nossa primeira aula no PFI ocorreu no dia 27/08/2017. Naquele dia, houve uma aula inaugural trazendo todas as informações mais relevantes sobre o cronograma e o andamento do curso durante o semestre, bem como a fala de um professor convidado sobre a internacionalização da universidade, que faz parte da sua pesquisa de doutorado na UFPR.

A aula inaugural serviu para que os alunos conhecessem os procedimentos do curso e geralmente nessa ocasião faz-se uma aula diferenciada com o objetivo de envolver os estudantes em nossa proposta semestral. A fala do referido professor trouxe questões relacionadas ao

processo de internacionalização e a importância de se reconhecer que é possível estar conectado com o global mesmo estando a nível local.

Como professor no programa PFI pela segunda vez no Campus Paranaguá, pude observar a mudança ocorrida na estrutura do programa no que se refere ao pedagógico, sobretudo a respeito da diferença nos materiais didáticos adotados na 1ª e na 2ª fase. O material utilizado na primeira fase com as turmas de nível pré-intermediário fazia parte da coleção “English File” da editora Oxford e o grande problema, nesse período, foi o fato de que os alunos precisavam comprar esse material para utilizar em sala (na época custava 170,00). Por isso, muitos alunos não puderam comprar, então foi preciso se adaptar a essa realidade.

Como eu tinha à disposição um projetor multimídia, era possível projetar o livro para sanar a ausência dele e ao mesmo tempo utilizar a lousa para explicações mais gramaticais, quando era preciso. Dessa forma ocorreram as aulas nas duas turmas com as quais tive contato durante o segundo semestre de 2015. Vale ressaltar que os materiais utilizados visavam o ensino de língua Inglesa a partir de tópicos gramaticais, ficando a critério do professor fazer adaptações para complementar o conteúdo. Nesse período o curso ainda estava diretamente ligado à ideia de curso preparatório para os testes de proficiência que seriam aplicados no campus naquele período.

A partir da segunda fase que teve início no segundo semestre de 2017, dois anos depois dessa etapa o programa tem sua segunda fase reestruturado, atendendo os Campi de Paranaguá, União da Vitória e Campo Mourão, com um material didático disponibilizado através do uso de uma plataforma virtual e agora com um laboratório de línguas destinado ao programa com computadores para os estudantes durante as aulas. Dessa forma, o curso ganha um espaço muito importante dentro da universidade após sua reestruturação, principalmente por ser algo novo oferecido aos estudantes das universidades estaduais do Paraná. Me aprofundo dentro do contexto de trabalho enquanto professor do projeto no Campus Paranaguá, pela necessidade de delimitar o escopo da pesquisa.

Visão do pesquisador:

Como dito no relato acima, houve grande mudança no que se refere ao material utilizado no PFI. Como professor no programa, participei de dois momentos diferentes e, com isso, pude perceber a mudança de material. Vi nessa mudança a oportunidade de observar por se tratar de um material virtual, contribuiria para aulas mais contextualizadas e que permitissem um trabalho

para além de perspectivas teóricas já conhecidas como a AC. Será que o uso do espaço digital permitiu que pudéssemos viabilizar práticas de letramento trazendo para os estudantes o conhecimento de diversas ferramentas que até então não lhes eram de uso no cotidiano, e de quebra, aprenderam como a utilizar na LI? Será que apenas trabalhando o material didático como ele é oferecido partindo da concepção de língua de quem o fez isso seria possível? Talvez a concepção de língua do professor permitiria enxergar mais além e trazer um olhar mais crítico para essa prática?

O que observei, no entanto, foi que o Material didático oferecido pela plataforma apesar de ser muito completo do ponto de vista do modo de aprender língua a partir de uma perspectiva comunicativa, não leva em consideração seu uso social. Para dar conta das questões sociais e ideológicas presentes na língua, buscou-se trabalhar com ferramentas presentes no ambiente digital que resultaram numa ampliação de habilidades seja na língua materna quanto na LI.

Reitoria
Coordenadoria de Relações Internacionais

ANEXO II

O PARANÁ FALA INGLÊS EDITAL No. 002/2017

EDITAL PARA SELEÇÃO DE BOLSISTAS – Profissional Graduado

A Coordenadora Institucional do Programa “O Paraná Fala Inglês” - PFI, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, em conjunto com Coordenadoria de Relações Internacionais e no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, torna pública a abertura do processo de seleção de bolsistas para atuação como Profissional Graduado por tempo determinado no Programa “O Paraná Fala Inglês”, enquadrado na Área Prioritária: Melhoria do Ensino Superior, definida pelo Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia – CCT PARANÁ, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná – SETI/UGF, com apoio do Fundo Paraná, nos seguintes termos:

1. DAS CATEGORIAS, PERFIL DO BOLSISTA E ATRIBUIÇÕES

Poderão inscrever-se pessoas físicas que atendam às disposições deste Edital e seus anexos. O Profissional Graduado atuará, prioritariamente, no *campus* de Campo Mourão, Paranaguá e União da Vitória podendo, sob demanda específica e devida autorização. O Edital dispõe de UMA vaga por cada um dos campi, outrora referidos.

1.1. Profissional Graduado

O candidato à Profissional Graduado deve ter ao menos um (01) ano de experiência de ensino em língua inglesa, possuir, preferencialmente, nível linguístico mínimo C1, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência e dominar tecnologias digitais. O profissional graduado deverá dedicar 40 horas ao projeto, ficando impedido de possuir vínculo empregatício de qualquer tipo ou estar recebendo qualquer outra modalidade de bolsa.

2. DAS VAGAS, DEDICAÇÃO AO PROJETO E VALOR MENSAL DA BOLSA

2.1 O presente Edital contempla a seleção de três (03) bolsistas na categoria Profissional Graduado para atuar como professor de língua inglesa no Programa PFI. Um (01) bolsista para o campus de Campo Mourão, um (01) para Paranaguá e um (01) para União da Vitória.

2.2 Cada bolsista deverá dedicar 40 horas semanais ao PFI para ministrar aulas a 03 turmas (4h/semana por turma — total 12h), 12h horas para preparação das aulas, 08 horas para desenvolvimento de pesquisa, 04 horas para formação pedagógica e metodológica e 04 horas para atendimento aos alunos;

2.3 O valor mensal da bolsa é de dois mil reais (R\$ 2.000,00) pagos por meio da Unidade Gestora do Fundo Paraná - UGF.

3. DA INSCRIÇÃO

Reitoria
Coordenadoria de Relações Internacionais

A inscrição deverá ser realizada exclusivamente por correio eletrônico, no endereço pfi@unespar.edu.br, até às 23h59min do dia 04 de junho de 2017, por meio do envio dos documentos listados no item 04. Em assunto, identificar: **PFI – inscrição profissional graduado**.

4. DOS DOCUMENTOS EXIGIDOS

A documentação deverá ser anexada no momento do envio da inscrição ao endereço pfi@unespar.edu.br, em formato PDF, com tamanho inferior a 5Mb cada um.

5. DO PROCESSO DE SELEÇÃO

O processo de seleção ocorrerá em quatro etapas: 1) homologação da inscrição, 2) prova escrita, 3) prova didática e, 4) análise de currículo.

- 5.1. Só poderá fazer a prova escrita o candidato previamente selecionado na análise da documentação;
- 5.2. Só poderá fazer a prova didática o candidato que atingir nota igual ou superior a 7,0 (sete) na prova escrita;
- 5.3. Para efeito de classificação, o candidato deverá atingir nota igual ou superior a 7,0(sete) na 2ª e 3ª etapas;
- 5.4. A nota de cada candidato será a média aritmética das notas obtidas nas avaliações;
- 5.5. Em caso de empate, serão utilizados os critérios a seguir, na ordem de preferência:
 - I. Maior tempo de ensino de inglês comprovado em avaliação do *Currículo Lattes*.
 - II. A nota obtida na prova didática;
 - III. A nota obtida na prova escrita;
 - IV. O de maior idade.
- 5.6. A Coordenação Institucional do Programa Paraná Fala Inglês – UNESPAR -reserva-se o direito de solicitar aos candidatos, durante todo o processo seletivo, para análise, os comprovantes originais das qualificações dispostas no *Currículo Lattes* apresentados na 1ª Etapa do processo de seleção;
- 5.7. A elaboração das provas, correção e apuração de resultados serão de responsabilidade da Coordenação Institucional e Orientação Pedagógica do Programa Paraná Fala Inglês – UNESPAR;
- 5.8. Os resultados de cada etapa e a convocação para as provas serão publicados na página www.unespar.edu.br/paranafalaingles;
- 5.9. Não haverá devolução de nenhum dos documentos apresentados na inscrição e/ou seleção.

6. DAS ETAPAS DE SELEÇÃO

6.1. 1ª ETAPA – INSCRIÇÃO E DOCUMENTOS EXIGIDOS PARA ANÁLISE

Reitoria
Coordenadoria de Relações Internacionais

Os candidatos deverão realizar sua inscrição conforme informado no item 3, no período de **24/05/17 até 04/06/17**, anexando a seguinte documentação:

I. Documentos requeridos:

- a) fotocópia de inscrição no Cadastro de Pessoa Física (CPF);
- b) fotocópia da Carteira de Identidade (RG);
- c) certificado ou atestado de conclusão de curso de graduação e pós-graduação, quando houver;
- d) ficha de inscrição devidamente preenchida e assinada (anexo I);
- e) gabarito de pontuação devidamente preenchido (anexo II);
- f) comprovante (fotocópia) de, no mínimo, um (01) ano de docência na língua inglesa;
- g) cópia do *Currículo Lattes* atualizado e documentado – anexar documentos comprobatórios dos itens a serem pontuados.

6.2. 2ª ETAPA – PROVA DE DESEMPENHO LINGUÍSTICO E DE ENSINO

Os candidatos terão três (03) horas para a realização da prova escrita, contemplando avaliação das habilidades linguístico-comunicativas da LI (*reading, writing, listening, speaking*) além de aspectos envolvendo vocabulário, gramática e fonética/fonologia da LI. Além disso, haverá duas questões, articulando a prática de sala de aula / metodologia / estratégias de ensino.

Convocação de candidatos para prova escrita: 06/06/2017

Prova escrita: 14/06/2017, às 14h.

Local: Laboratório do Programa Paraná Fala Inglês do Campus de Campo Mourão, Paranaguá e União da Vitória.

Resultado da prova escrita e convocação para a prova didática: 20/06/2017

6.3. 3ª ETAPA – PROVA DIDÁTICA

Os candidatos terão trinta (30) minutos para a exposição oral em língua inglesa de uma simulação de aula preparatória de um dos temas informados no Edital de convocação para a prova didática. Preferencialmente, os candidatos deverão utilizar recursos provenientes do ambiente virtual de aprendizagem.

Prova didática: 27/06/2017, conforme horário divulgado na convocação.

Local: Laboratório do Programa Paraná Fala Inglês do Campus de Campo Mourão, Paranaguá e União da Vitória.

Resultado Final: 30/06/2017.

7. DA CONTRATAÇÃO, ATRIBUIÇÕES E REMUNERAÇÃO

Reitoria

Coordenadoria de Relações Internacionais

- 7.1. A aprovação do candidato não gera qualquer direito a contratação ou vínculo empregatício com a UNESPAR, ficando a mesma condicionada à disponibilidade financeira/orçamentária da SETI/UGF, necessidade e interesse institucional;
- 7.2. A escolha dos cursos a serem ofertados pelos profissionais graduados será feita a partir do interesse institucional segundo suas demandas de internacionalização;
- 7.3. Cada profissional graduado ficará responsável por três(3) turmas de até vinte alunos (20) alunos cada, devendo ter disponibilidade para trabalhar aos sábados, caso seja necessário, durante o período de vigência do projeto, com previsão de início letivo em julho de 2017 e término em julho de 2019;
- 7.4. Após selecionados, os profissionais graduados deverão participar do curso (s) com a equipe da *SmartEnglish* e outras que se fizerem necessárias;
- 7.5. Cada instrutor de língua inglesa terá uma remuneração/bolsa do Fundo Paraná/SETI no valor de R\$2.000,00 mensais, referente a 40h/aulas, para ministrar cursos preparatórios de inglês geral, preparatórios para exames de proficiência, inglês acadêmico e outros, segundo interesses e demandas institucionais;
- 7.6. O profissional graduado poderá rescindir seu contrato informando, desde que solicitado com 30 dias de antecedência. Nesse caso, o profissional graduado será responsável por repassar o curso realizado com a equipe *SmartEnglish* ao próximo profissional que assumir as suas respectivas turmas.

8. DO CRONOGRAMA DO PROCESSO DE ANÁLISE E SELEÇÃO

Período	Etapa
24/05/17	Publicação do Edital de Seleção.
De 24/05/17 até 04/06/17	Prazo para submissão da candidatura.
06/06/17	Publicação do Edital com as candidaturas homologadas e convocação para a prova escrita.
07 e 08/06/17	Apresentação de recurso para recurso para candidaturas não homologadas.
09 a 12/05/17	Análise dos recursos.
13/06/17	Publicação do Edital Final de homologação das inscrições e convocação para a prova escrita, em caso de análise de recursos.
14/06/17	Realização da prova escrita
20/06/17	Publicação do Edital com o resultado da prova escrita e convocação para a prova didática.
21/06/17	Apresentação de recurso para o resultado da prova escrita e convocação para a prova didática.
23/06/17	Publicação do Edital com o resultado da prova escrita, em caso de análise de recursos.
27/06/17	Realização da prova didática.
28/06/17	Publicação do Resultado Final e convocação para entrega dos documentos originais e assinatura do contrato.

Reitoria
Coordenadoria de Relações Internacionais

29/06/17	Apresentação de recurso do Resultado Final e Classificação.
30/06/17	Publicação do Resultado Final, em caso de análise de recurso, entrega dos documentos originais e assinatura de contrato.
03/07/17	Previsão de início das atividades do PFI na UNESPAR.

9. DISPOSIÇÕES GERAIS

- 9.1. O Programa **Paraná Fala Inglês**, vinculado ao Projeto Estratégico da SETI–Fundo Paraná **O Paraná Fala Inglês–UNESPAR**, terá a duração total de 32 meses, sendo os cursos executados no período de 18 meses;
- 9.2. O candidato aprovado atenderá as necessidades do Programa Paraná Fala Inglês – UNESPAR;
- 9.3. Os resultados das etapas do processo seletivo serão publicados no endereço eletrônico www.unespar.edu.br/paranafalaingles e, em caso de problemas técnicos com a página, os resultados serão enviados por *e-mail* a todos os inscritos;
- 9.4. A qualquer tempo, o presente Edital poderá ser prorrogado, revogado ou anulado, notado ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique em direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza;
- 9.5. A Coordenação Institucional do Programa Paraná Fala Inglês, na Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, poderá editar ato específico e reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas no presente Edital;
- 9.6. Durante a vigência do Programa, poderão ser chamados os candidatos suplentes, desde que comprovada demanda, considerando abertura de vagas ou desistência de candidatos convocados;
- 9.7. O material didático para os cursos será escolhido em comum acordo com a Coordenadora Institucional, Pedagógica e Coordenação Geral do PFI no Paraná, com a ciência e aprovação do Comitê Gestor.

10. DA CIÊNCIA E ACEITAÇÃO DAS NORMAS DO EDITAL

Ao efetuar sua inscrição, o candidato aceita, irrestritamente, as normas estabelecidas neste Edital, assim como as demais normas estabelecidas pelo PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS, para realização do processo seletivo.

11. DISPOSIÇÕES FINAIS

- 11.1. A bolsa concedida não implica em vínculo empregatício com quaisquer dos órgãos financiadores;
- 11.2. A divulgação do resultado final do processo de seleção será realizada por meio de Edital, disponível em www.unespar.edu.br/paranafalaingles;
- 11.3. Informações adicionais poderão ser obtidas pelo e-mail pfi@unespar.edu.br;

Reitoria
Coordenadoria de Relações Internacionais

- 11.4. Os casos omissos serão analisados e julgados pela Coordenação Institucional do PFI na UNESPAR.

PUBLIQUE-SE.

Paranavaí, 24 de maio de 2017

Original assinado

Profa. Dra. Alessandra Augusta Pereira da Silva
Coordenadora Institucional do Programa Paraná fala Inglês/UNESPAR